SEÇÃO VIII:
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS ATRAVÉS DE RECURSOS MULTIMODAIS: O AUDIOVISUAL COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Ronny Diogenes de Menezes[1], Ana Caroline Pereira da Silva[2]
[1]Intérprete de Libras - IFPE. Mestrando em formação de professores/UEPB. e-mail: ronny.diogenes@hotmail.com; [2]Professora de espanhol - IFPB. Mestranda em formação de professores/UEPB. e-mail: Karol_espanhol@hotmail.com;

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo apresentar uma discussão sobre a possibilidade de uso dos recursos multimodais, como o cinema, para auxiliar o processo de aquisição de línguas adicionais. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e nos pautamos na perspectiva sociocultural, na pedagogia dos multiletramentos e na abordagem comunicativa na aprendizagem de línguas. Iniciamos a nossa discussão apresentando o audiovisual como uma ferramenta social que pode contribuir para a aprendizagem de uma língua. Em seguida apresentamos as possibilidades de uso do audiovisual como mediador da aprendizagem. Por fim discutimos o papel do docente na escolha, na preparação e avaliação das atividades de ensino de uma língua adicional.
Palavras–chave: Artefato cultural, cinema, multiletramentos

THE ACQUISITION OF ADDITIONAL LANGUAGES BY MULTIMODAL RESOURCES: AUDIOVISUAL AS MEDIATOR OF THE LEARNING

ABSTRACT: This study aimed to present a discussion on the possibility of using multi-modal features, like the movies, to assist the process of acquiring additional languages. So, we conducted a qualitative research bibliographic nature and we base in the socio-cultural perspective, pedagogy of multiliteracies and communicative approach to language learning. We begin our discussion by presenting the audiovisual as a social tool that can contribute to learning a language. Then we present the audiovisual possibilities of use as a mediator of learning. Finally we discuss the teacher's role in the selection, preparation and evaluation of the teaching activities of an additional language.
KEYWORDS: cultural artifact, movies, multiliteracies

INTRODUÇÃO

Rojo (2012), nos traz a atenção para as mudanças nas práticas de ensino, incluindo nelas a pedagogia dos Multiletramentos. Nesses moldes, proposto pela autora, a violência social diminuiria, e haveria a esperança de um futuro diferente. Essa violência, hoje, é materializada através da exclusão social, agressões físicas (ZEQUINAO, 2016) e a xenofobia.

Pensar na Pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012) é conceber uma prática de ensino que utiliza diversos meios para letrar o aluno, sejam eles: filmes, desenhos animados, textos escritos, poemas, canções, imagens e outros. Dentro dessa visão, a literatura, vídeos,

charges e clipes musicais podem ser ferramentas sociais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2013) para a aquisição/aprendizagem de línguas adicionais.

Na formação sociocultural o processo de troca de experiências, é o ponto fulcral do processo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Isso pode contribuir para a mudanças de crenças equivocadas sobre a aprendizagem de uma língua adicional, pois como descrito por Sousa (2014), elas podem se tornar obstáculos e prejudicar o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, levando em conta que a perspectiva sociocultural na formação de professores tem por base a interligação de conceitos cotidianos aos científicos, para que se dê um passo para as mudanças de crenças é preciso que o docente utilize artefatos culturais adequados ao fazerem essa interligação. Segundo Vieira-Abrahão (2012), citando Vygotsky, esses artefatos podem ser ferramentas físicas, sociais e simbólicas.

A partir do momento em que um artefato é utilizado para um propósito específico ele transforma-se em uma ferramenta (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p.7). Como exemplo dessas ferramentas físicas, temos o livro didático que também tem seu aspecto social (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Os vídeos e os clipes musicais também se encaixam nessa classificação, pois, embora seja um objeto material, também trazem toda uma carga social e simbólica em seu conteúdo.

As ferramentas sociais podem proporcionar, aos aprendizes de uma língua, a oportunidade de mergulhar na cultura de um povo. Esse mergulho é fundamental para que a processo de aquisição seja construído, pois "o conhecimento é construído socialmente e emerge das práticas sociais" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). A partir disso, nos remetemos a Rojo (2012) quando a autora afirma que, hoje, vivemos em uma sociedade de "híbridos impuros, fronteiriços". Essas culturas híbridas estão completamente presentes no cotidiano dos alunos, assim não podem ser ignoradas. A prática social que deve ser utilizada em sala de aula utiliza-se de dessas mestiçagens de culturas para favorecer a aquisição da língua.

Na formação de professores, a mediação estratégica (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), que é oferecida e retirada no tempo apropriado, pode contribuir para a internalização dos conceitos ensinados. Nesse sentido, os recursos audiovisuais podem servir como uma ferramenta social para interconexão dos conceitos cotidianos e científicos, que possibilitará a "reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Pensando nesse potencial, dedicaremos as próximas seções a dialogar sobre as razões que atestam que os recursos audiovisuais podem ser utilizados como ferramentas sociais para a formação de professores.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, e, pretende apresentar reflexões de uso do audiovisual como artefato social mediador na aquisição de uma língua adicional. Para isso, realizamos uma leitura detalhada da bibliografia escolhida, procurando relacioná-la ao ensino de línguas. Nesse sentido,nos pautamos nas proposições de Rojo (2012), Vieira-Abrahão (2012), Almeida Filho (1998) e Morrin (2003).

Como explicado por Vieira-Abrahão (2012), essas ferramentas são "andaimes", que consistem no apoio do professor para que os alunos produzam uma determinada tarefa. Essa ferramenta serve como mediador da aquisição de uma língua adicional. Dentre esses meios, temos hoje as produções audiovisuais, que devido ao maior acesso pela população a filmadoras presentes em smartphones tem se tornado uma forma de expressar e divulgar ideias.

Com essa comunicação é que podemos registrar nossa cultura e nossos pensamentos e, além disso, dar vida a imagens estáticas. Essa possibilidade de uso dos recursos audiovisuais potencializa os efeitos comunicativos desse meio e a educação pode usar isso a seu favor. Dentro da múltiplas tecnologias e meios para registro audiovisual, nos remetemos a Rojo (2012) quando ela apresenta que os multiletramento nos remete multiplicidade cultural e semiótica das populações. Nesse sentido, Rojo (2012) afirma que múltiplas culturas devem ser o objeto de ensino na escola. Assim, a cultura pertencente ao povo da língua adicional que está sendo ensinada deve fazer parte do processo de ensino.

Com a utilização das ferramentas, citadas acima, é preciso que situações sociais determinem os tipos de atividades que serão desenvolvidas, os contextos que serão produzidos pelos alunos e as várias interações possíveis da utilização do audiovisual (Kleiman, 2006). Contudo, nesse contexto é preciso lembrar-se das orientações de Moran (1995, p. 27), sobre o uso de vídeos na sala de aula, pois mesmo sendo úteis é preciso evitar armadilhas. Dentre elas ele cita o vídeo-tapa-buraco; vídeo-enrolação; vídeo-deslumbramento e o vídeo-perfeição (MORAN, 2003, p. 34).

Essas formas inadequadas de uso do vídeo abrangem situações como: o uso do vídeo como segunda alternativa para uma aula não programada; vídeos sem conexão direta com o assunto da aula; uso excessivo do mesmo vídeo sem lançar de mão de outras dinâmicas; vídeos nos quais o professor se atenta apenas em discutir os defeitos estéticos ou de informação (MORAN, 2003).

Mesmo com a possibilidade de um mau uso de recursos audiovisuais, Pechi (2011) apresenta 8 razões para se utilizar o Youtube em sala de aula, dentre eles destacamos a razão número quatro, ela relata que

> Ao criar listas de reprodução específicas para os principais assuntos abordados em sala, você cumpre o papel do mediador e oferece aos alunos a oportunidade de aprofundar os conhecimentos a respeito dos temas trabalhados nas aulas. Ao organizar playlists com vídeos confiáveis e relevantes, você permite que os estudantes tenham contato com os conteúdos que interessam a eles, sem que eles percam muito tempo na busca e na seleção de informações (PECHI, 2011).

Além disso, os estudantes com dificuldades podem ter acesso aos materiais selecionados pelo professor e interagir com os docentes e colegas no contraturno (PECHI, 2011), aumentado assim as potencialidades do ensino.

Um exemplo de uso do cinema como artefato mediador da aprendizagem é o proposto por Souza (2011). O autor utiliza o filme "EL HIJO DE LA NOVIA" para promover a aprendizagem do vocabulário da língua espanhola. Além disso, com esse filme é possível conhecer as expressões do espanhol argentino em um contexto real de uso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o aumento da tecnologia digital e o acesso cada vez mais fácil às informações e a comunicação por parte do aluno, o papel do professor não é mais o de transmissor de conhecimento, mas sim de mediador entre o conteúdo, a tecnologia e o aluno.

O objetivo da mediação é auxiliar o estudante a adquirir autonomia para aprender conteúdos válidos para sua formação, conforme pontua Bulgraen (2010), "É justamente, pela formação de sujeitos autônomos e produtivos que a educação deve se destacar, pois por meio dela, professores e alunos, reciprocamente aprendem, de modo que assim ambos possam inserir-se criticamente em seu processo histórico e na sociedade" (BULGRAEN, 2010, p.36).

A mediação deve permitir o desenvolvimento da autonomia em relação ao conhecimento e a maneira de adquiri-lo, seja por meio dos livros, da internet ou de outros meios. Nesse sentido o professor cumpre a função de orientador e de instigador do pensamento crítico do aluno em processo de aprendizagem. Cabe ao educador apontar os caminhos e estimular a construção de uma aprendizagem consciente. Nas palavras de Meier (2004):

> Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse

> objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só (MEIER, 2004, p.34).

Entender o que significa a mediação no contexto educacional possibilita refletir sobre a escolha de uma abordagem que oriente uma prática consciente da função de mediador, que deve ser exercida pelo professor, já que caberá a ele a organização dos conteúdos e as devidas adaptações metodológicas, considerando as particularidades da realidade na qual está agindo.

Ensinar e aprender no contexto integrado no qual estamos inseridos por meio da globalização exige o desenvolvimento de uma consciência do todo por aqueles que estão envolvidos nos processos de formação. Morin (2004) pontua que: "a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis" (MORIN, 2004, p.59). Tal afirmação permite a reflexão sobre o fato de que estamos inseridos em uma rede de relações que requer a escolha de uma abordagem de ensino que contemple a complexidade presente no contexto educativo.

Em uma realidade complexa, a preparação do aluno não deve contemplar apenas questões relacionadas às várias áreas do conhecimento, mas também deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica sobre o papel a ser desempenhado por ele na sociedade, além disso, entender de que forma o conhecimento formal dialoga com as atividades executadas ao longo das interações com os demais indivíduos, é parte de uma aprendizagem que poderá promover a autonomia.

Pensando no papel do professor como participante ativo da formação de cidadãos inseridos em contextos sociais cada vez mais conectados, faz-se necessário repensar a maneira como a educação deve dialogar com a sociedade, respeitando o fato de que a escola participa de um tecido de relações, e, por isso, cabe a ela desenvolver nos seus alunos, professores e demais envolvidos a consciência de que somos parte de um conjunto, no qual vários elementos se relacionam. Conforme pontua Morin (2004):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) [...] (MORIN, 2004, p. 38).

Os processos educativos estão tecidos junto com a sociedade e o indivíduo que dela faz parte. Ainda de acordo com Morin (2004), a sociedade é multidimensional, pois comporta a dimensão histórica, econômica e religiosa. Da mesma forma, o ser humano possui as dimensões: psíquica, afetiva, racional, social e biológica. Por isso existe a necessidade de escolha de uma abordagem de ensino que satisfaça as demandas atuais, sem desprezar o

conhecimento de mundo, as limitações e necessidades dos educandos e da sociedade multidimensionais.

Ao tratar especificamente do professor de línguas, que é o foco deste trabalho, Almeida Filho (1998) destaca que são muitas as tarefas que aguardam o professor que se propõe a lecionar uma dada língua. Entre tantas tarefas, o linguista ressalta quatro dimensões distintas que fazem parte do processo de ensinar um idioma. São elas: o planejamento das unidades em curso, a produção ou seleção de materiais de ensino, as experiências sobre a língua alvo realizada com os alunos dentro e fora da sala de aula, a avaliação do rendimento dos alunos e a autoavaliação.

Cada uma das dimensões ou fases citadas anteriormente estão relacionadas umas às outras, de modo que alterações operadas em uma delas poderão acarretar mudanças nas demais. Segundo Almeida Filho (1998), " O fenômeno de produzir alterações se apresenta como reações em cadeia nas fases à frente (proativas) ou para trás (retroativas). (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 17). Atentar para as mudanças que ocorrem em todas essas dimensões é perceber o caráter dinâmico e complexo do ato de ensinar.

Ainda de acordo com as afirmações do autor, o processo de ensino de uma língua é regulado pela força potencial de uma abordagem, para isso ele considera a abordagem como: "conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo" (ALMEIDA FILHO, 1998, p.17). Ao tratar do ensino de língua no contexto escolar de formação do indivíduo para a sociedade, há que se considerar as concepções a respeito dos papéis representados por professores e alunos, na sala de aula. A abordagem é fundamentada em tais concepções e irá determinar a maneira como as relações são desenvolvidas ao longo do ensino de língua, por isso "[...] o conceito de abordagem é crucial na descrição do como, e na compreensão e explicação do porquê o professor ensina como ensina" (ALMEIDA FILHO, 1998, p.19).

É preciso que o professor tenha clareza em relação à abordagem utilizada por ele no processo de ensino de línguas, pois é a partir disso que ele poderá estabelecer objetivos e critérios para a produção ou escolha de materiais, assim como irá escolher as técnicas e os recursos a serem utilizados e os critérios para produzir instrumentos de avaliação.

As dimensões do ensino de línguas podem ser trabalhadas levando em consideração a sequência: planejamento, produção de materiais, experiências do aprender e avaliação do rendimento. Em qualquer uma dessas fases podem ser efetuadas alterações a depender da necessidade do grupo de aprendizes. O modelo que Almeida Filho propõe: "[...] visa melhor

compreender a constituição e funcionamento da grande e complexa operação de ensino-aprendizagem de uma LE prestando-se com isso à análise de processos de ensinar outras línguas" (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 20). Além da abordagem, algumas competências também fazem parte do processo de ensino de línguas, são elas: a competência implícita, a competência aplicada e a competência profissional.

CONCLUSÕES

Tendo em vista as considerações tecidas neste artigo, é possível constatar alguns pontos no ensino de uma língua adicional. O primeiro é o papel dos artefatos culturais audiovisuais no processo de ensino. Devido a Multiplicidade de culturas presentes em nossa sociedade, não podemos simplesmente escolher uma em detrimento da outra. Nesse caso, línguas que fazem parte de nosso cotidiano como o Espanhol, a Libras e o Inglês devem fazer parte do currículo escolar. E para aquisição delas, o professor pode lançar mão de diversas ferramentas audiovisuais.

Outro ponto importante é a própria mediação desempenhada pelo professor. Esse profissional tem a função de escolher quais ferramentas utilizar para auxiliar no processo de aquisição da língua e também avaliar o desenvolvimento do estudante. Assim, uma língua adicional pode ser ensinada com recursos audiovisuais, como cinema. Para isso, o docente deve escolher qual filme pode auxiliar os alunos a penetrar na cultura da língua alvo e assim o estudante poderá desenvolver sua competência comunicativa, e, com o uso desses recursos multicultural contribuir para a diminuição do preconceito e da violência social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas – SP: Pontes, 1998.

ALMEIDA, R. **Literatura e Educação**.In: Almeida, R; Sanches, J; Ferreira-Santos, M. (Org.). Artes, Museu e Educação. 1 ed. Curitiba: CRV, 2012. Disponível em: <http://www.rogerioa.com/rogerioa/Optativa_files/Almeida%20-%20LitEd.pdf> Acesso em: 08 de março de 2013.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010, p. 30-38.

SOUZA, Fábio Marques de**. O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092014-145658/>. Acesso em: 2016-01-02.

DI CAMARGO, I.J. **A Memória de Futuro analisada pela Linguagem Cinematográfica***:* Diálogos entre a Teoria do Cinema e Mikhail Bakhtin. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos: UFSCar, 2009.

MEIER, M. O professor mediador na ótica dos alunos do ensino médio. 2004, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, PR. 2004.Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/17419/marcos.PDF?sequence=1 Acesso em: 01 de agosto de 2016.

MORIN, E. Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro 9a. ed. - São Paulo – Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MORAN, J.M. Os vários usos do cinema e de vídeo na escola *In:* NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PECHI, D. **8 razões para usar o Youtube em sala de aula.** Revista Nova escola. Editora Abril, São Paulo - SP, 2011. Disponível em: < http://revistaescola.abril.com.br/formacao/8-razoes-usar-youtube-sala-aula-647214.shtml > Acesso em: 23 de dezembro de 2015.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. *In:* ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*.São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Pp. 7-31.

SOUZA, Fábio Marques de. UNIDAD Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL-LENGUA EXTRANJERA (E/LE) PARA BRASILEÑOS. In: **VII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua materna e estrangeira e de Literatura,** 2011, Campina Grande: UFCG, 2011

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural.** Signum. Estudos da Linguagem, v. 15, p. 457-480, 2012

ZEQUINAO, Marcela Almeida et al . Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 1, p. 181-198, Mar. 2016 . Available from <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354.>. access on 30 Sept. 2016.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. p. 82-83.

OSS, Débora Balsemão. Educação linguística e formação de professores de inglês. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 13, n. 3, p. 677-709, Sept. 2013 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Sept. 2016. Epub Sep 03, 2013.

A ARTE DA PALHAÇARIA NO IFBA: O ESPETÁCULO INFANTIL "ZERANDO O ZIKA"

Liamar Francisco[1], Vigna Nunes Lima[2]

[1]Docente e Mestre em Filosofia do Instituto Federal da Bahia, e-mail: liamarfrancisco@ifba.edu.br

[2]Docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Bahia e Mestre em Literatura e Diversidade Cultural, e-mail: vignanunes@ifba.edu.br

RESUMO: O Projeto de Extensão Art Ecco do Instituto Federal da Bahia, em atividade desde de 2013, ofereceu em 2016 o espetáculo teatral "Zerando o Zika" que visou atender a uma demanda dos Ministérios da Educação e Saúde de combate ao vírus *aedes aegypti,* contou com recursos obtidos no Edital dos Programas Universais e Complementares da Política de Assistência Estudantil e apoio da Coordenação de Extensão do *Campus* Camaçari. A atividade obteve resultados positivos tanto no alcance da transmissão da mensagem informativa, na consolidação da atividade de extensão junto à comunidade camaçariense, bem como na *performance* dos participantes da oficina de palhaçaria. Foram criados, coletivamente, o roteiro, o figurino e os adereços. A experiência foi bastante exitosa para o grupo e a comunidade.

Palavras–chave: *Aedes aegypti*; arte da palhaçaria; extensão.

THE ART OF THE PALHAÇARIA IFBA: CHILD SHOW "Resetting the ZIKA"

ABSTRACT: The Art Extension Project Ecco the Federal Institute of Bahia, in operation since 2013, offered in 2016 the theatrical show "Resetting the Zika" which aimed to meet a demand of combat Education and Health Ministries of the aegypti aedes virus had funds raised in the Notice of Universal Programs and Complementary of Student assistance Policy and support of Camaçari Campus Extension Coordination. The activity obtained positive results in the transmission range of the informational message, the consolidation of outreach activity by the Camaçariense community as well as the performance of palhaçaria workshop participants who collectively created the script, the costumes and the props, staged the presentations and in the end, felt fulfilled and happy with the experience.Were created collectively, the script, the costumes and the props. The experience was quite successful for the group and the community.

KEYWORDS: *Aedes aegypti*; palhaçaria of art; extension.

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda as reflexões sobre a experiência do Grupo Permanente de Teatro do IFBA *campus* Camaçari- Art Ecco, com o espetáculo teatral de palhaçaria "Zerando o Zika". O espetáculo é o resultado de uma oficina de palhaçaria oferecida pelo Grupo em 2015, que atendeu o pedido dos Ministérios da Educação e Saúde aos Institutos Federais, para promover intervenções junto à comunidade sobre os cuidados e prevenção às doenças causadas pelo mosquito *aedes egypt*. O espetáculo teatral possibilitou a consolidação da proposta extensionista junto à comunidade e promoveu uma experiência pedagógica inovadora aos participantes da comunidade interna e externa do IFBA. A arte da palhaçaria proporcionou uma reflexão sobre os valores instituídos ao erro e ao corpo e instigou a improvisação a partir da percepção da sensibilidade estética como princípio de conhecimento.

A ARTE NO ÂMBITO DO IFBA

Os Institutos Federais gozam de referência histórica e de qualidade na oferta de cursos técnicos. O Instituto Federal da Bahia, nascido como Escola Técnica, consolidado como antigo Centro Federal de Educação Tecnológica e recém configurado como Instituto, deve articular e integrar o tripé ensino-pesquisa-extensão. No entanto, ainda mantém, em suas práticas, forte tendência ao tecnicismo.

Nessa configuração e abordagem curricular, promover o Ensino na Modalidade Integrada tem exigido dessa Instituição aprender uma nova forma de atuar e tem gerado embates curriculares silenciosos e densos em sua reestruturação. Surge sempre uma velada polaridade entre as chamadas disciplinas "técnicas" ou da área de exatas em oposição às disciplinas do "núcleo comum" ou "propedêuticas", cujas disciplinas pertencem às áreas de linguagens e humanas.

Mesmo nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens, configura-se também uma hierarquização de saberes, predominando o reconhecimento de algumas disciplinas como mais importantes que outras. Dessa forma, é necessário e pertinente pensar: qual o papel das Artes nessa configuração? Que contribuição a disciplina de Artes e os Projetos de Arte e Cultura (Eixo reconhecido na Pró-Reitoria de Extensão) têm a dar para a formação dos estudantes da Modalidade Integrada?

Buscando a resposta no âmbito dos documentos oficiais, as *Orientações Curriculares Nacionais* afirmam que a arte é para educação da sensibilidade, é um meio de humanizar o homem coisificado, Entende-se, portanto que a arte serve para educar a sensibilidade humana a fim de poder apreciar as manifestações artísticas em várias linguagens e suportes.

Os documentos institucionais, traçam as funções sociais do Instituto. Conforme o PDI-Plano de Desenvolvimento o IFBA deve: "Ser agente gerador e difusor do conhecimento, do desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural inclusivo e sustentável, com ênfase no desenvolvimento social […]. (PDI IFBA 2009-2013, p. 18).

Entende-se, dessa forma, que o Instituto deve promover o desenvolvimento sociocultural dos seus estudantes. Oferecer-lhes programas, projetos e ações de acesso, valorização, produção e difusão das artes. Foi para atender a necessidade de desenvolvimento sociocultural dos estudantes e da comunidade camaçariense que surgiu o Projeto de Extensão Art Ecco.

O PROJETO DE EXTENSÃO: GRUPO PERMANENTE DE TEATRO ART ECCO

No âmbito do IFBA, *campus* Camaçari, sempre houve um grande interesse e participação dos estudantes nas atividades e eventos ligados à arte e cultura. Dentre as linguagens da arte, o teatro sempre foi incentivado em atividades curriculares das disciplinas que compõem o projeto: Educação Física, Filosofia e Língua Portuguesa. As produções teatrais eram também levadas ao público interno e externo nos eventos institucionais.

A partir dessa demanda, no ano de 2013, criamos o Grupo Permanente de Teatro do *campus*. Depois, por meio de Concurso para escolha do nome, ele ganhou a identidade de Art Ecco. O Projeto consiste em oportunizar aos estudantes uma experiência formativa na área de teatro, assim como desenvolver várias competências e habilidades a partir dessa arte: desenvolvimento da linguagem oral e corporal; melhora na autoestima; capacidade de conviver e interagir em grupo; exercício da criatividade e outras.

As oficinas são ministradas por meio de Contratação de Serviço por Tarefa a fim de garantir a qualidade e profissionalização das mesmas, já que as idealizadoras do Projeto não têm graduação em Teatro. Assim como há Oficinas oferecidas por parceiros da área de teatro que atuaram como voluntários no Projeto.

No ano de 2013, o Projeto se iniciou sem um profissional de Teatro, mas com Oficina promovida pelas proponentes que, em virtude de homenagem ao poeta Vinicius de Moraes na

IV Noite de Música e Poesia do *campus*, Projeto de Extensão da Área de Linguagens, optou pela produção de um Musical que apresentasse o poeta para o público, intitulado "A arte do encontro com o poetinha".

Em seguida, já por meio de Edital da Pró-Reitoria de Extensão, contratamos um profissional de teatro que ofertou Oficina de Iniciação ao Teatro e produziu um espetáculo que discutiu as múltiplas identidades, com o título de "Eus". Tivemos depois, por meio de adesão voluntária ao Projeto, uma colega de *campus* oferecendo uma Oficina de Teatro do Oprimido, com base em formação feita junto ao grupo de Augusto Boal sobre essa abordagem do Teatro. Também, por meio de participação voluntária da professora de Teatro do *campus*, ofertamos a Oficina de Teatro, que durante a Semana de Ciência e Tecnologia, levou ao palco o espetáculo "Êpa!".

Novamente por meio de Edital PROEX, no ano de 2014, ofertamos a II Oficina de Iniciação ao Teatro que ofereceu ao público da V Noite de Música e Poesia o espetáculo "Quem desinventou o amor?" que abordou discussões em torno das questões de gênero. Em seguida, também foi oferecida a Oficina de Construção de Personagem.

A fim de poder oferecer conhecimentos técnicos aos participantes, ofertamos, em seguida, Oficina de Voz, com ênfase em técnicas e orientações para uso da voz pelos atores, que também oportunizou aos participantes lidar com a timidez e com as condições emocionais que interferem no uso da voz. Essa formação, levou aos palcos, durante o III Lingu'Art, outro Projeto de Extensão da Área de Linguagens, a produção artística: "Bloco na rua", exaltando a capacidade dos participantes de utilizar a voz para expressar sentimentos e ideias.

Atendendo a solicitações indicadas em formulário avaliativo, oferecemos em 2015 uma Oficina de Palhaçaria que levou ao palco, durante a Semana de Ciência e Tecnologia, o espetáculo "O palhaço e a ciência do riso", junto com Exposição Fotográfica. A inserção da arte da palhaçaria no âmbito do *campus*, ambiente educacional ainda com postura muito tradicional e conservadora, causou certa estranheza, mas trouxe muito riso e alegria na produção apresentada ao público. Com os conhecimentos adquiridos acerca da arte da palhaçaria, o Grupo Art Ecco atendeu às solicitações dos Ministérios da Educação e Saúde referente ao combate ao mosquito *aedes aegypti* e promoveu o espetáculo infantil "Zerando o Zika".

A ARTE DA PALHAÇARIA

A arte da palhaçaria, ou arte *clownesca*, como é conhecida, desenvolveu-se, historicamente, a partir dos espetáculos populares, com os bufões, os artistas das feiras ambulantes e também os chamados "mestre de pistas", que consistiam em narradores das ações nas arenas circenses de Roma. Os *clowns* não surgem de dentro do circo, pois este se caracteriza em ser um elemento aristocrático, com destaque para a arte da cavalaria. A incorporação do *clown* como espetáculo circense ocorre tardiamente, como uma necessidade de sobrevivência com a popularização dos espetáculos circenses para a classe trabalhadora.

O *clown*, como o conhecemos atualmente, é um processo de criação, muitas vezes ocorrido ao acaso das atrapalhadas e erros cometidos pelos artistas circenses e nas apresentações de cavalaria.

Inicialmente a figura do *clown*

> [...] cuja origem remonta ao século XVI, derivada de *Cloyne*, *cloine*, *clowne*. Sua matriz etimológica reporta a colonus e *clod*, cujo sentido aproximado seria homem rústico, do campo. *Clod*, ou *clown*, tinha também o sentido de *lout*, homem desajeitado, grosseiro, e de *boor*, camponês rústico. (...) No universo circense o clown é o artista cômico que principal e tinha as funções de um serviçal. (BOLOGNESI, 2003, p.62)

O *clown* aproxima-se da *Commédia Dell'arte,* que surgiu na Itália no começo do século XVI, e era uma "[...] comédia da habilidade. Isto quer dizer, arte mimética segundo inspiração do momento, improvisação ágil, rude e burlesca." (BERTHOLD, 2011, p. 353*)* Dentre os personagens da *Commédia*, a figura de Arlequim, suas roupas e maquiagem, foi a mais adaptada na evolução na criação do palhaço moderno.

Encontramos neste cruzamento dos elementos que compõem os *clowns*: as vestimentas largas e coloridas; utilização de maquiagem no rosto, basicamente utilizando as cores branco, vermelho e preto, nas áreas da boca, olhos e bochechas; um nariz vermelho; acessórios como peruca e sapatos grandes, o que dificulta o seu andar e o aproxima do ridículo. A *performance* se configura na espontaneidade, improvisação e situações cômicas ligadas ao cotidiano. E "[...] o corpo, que está em constante alerta para a improvisação e que tem nas reações da plateia seu necessário impulso." (BOLOGNESI, 2003, p. 70)

A mudança na *performance* dos clowns, a partir do século 1864, possibilitou que a arte da palhaçaria ganhasse novos elementos com "[...] a incorporação da forma dialogada" (ibidem, p.71). A utilização do diálogo, até então só era permitida para os espetáculos teatrais.

E a sua introdução no circo permitiu a criação de dois tipos distintos e de oposição de palhaços: o Augusto, dominado e o Branco, dominante.

Bolognesi diz

> O *clown* Branco tem como características a boa educação, refletida na fineza dos gestos e a elegância nos trajes e nos movimentos. Mantém o rosto coberto por uma maquiagem, com poucos traços negros, geralmente evidenciando sobrancelhas e os lábios totalmente vermelhos. A cabeça é coberta por uma boina em forma de cone. A roupa traz muito brilho. O tipo, assim, recupera, no registro cômico, a elegância da tradição aristocrática, presente na formação do circo contemporâneo. (2003, p.72)

> O Augusto é um tipo de palhaço que tem como marca característica o nariz avermelhado. Ele não cobre totalmente a face com a maquiagem, mas ressalta o branco nos olhos e na boca. Sua característica básica é a estupidez e se apresenta frequentemente de modo desajeitado, rude e indelicado. (Ibidem, p. 73)

Bolognesi acrescenta que Augusto é a representação da classe operária fruto da Revolução Industrial, ou seja, marginalizado e pobre, enquanto o Branco é a representação do dominante e da aristocracia. E é nas características de cada um em conflito com o outro que estabelece a comicidade na arte da palhaçaria. E com eles surgem inovações na caracterização e na *performance* que se perpetuaram pelo século XX. Os palhaços adquirem uma identidade não mais atreladas às habilidades da arte circense, tais como o da cavalaria, trapézio etc., mas fornecem características que passam a constituir o ‘ser’ palhaço. Criam elementos cênicos e cenas curtas que se mobilizam, não mais da satirizarão do universo circense, mas, principalmente, das condições de vida das classes operárias de forma jocosa e crítica.

A inovação na palhaçaria não se resumiu na tipificação dual dos *clowns* apenas. Há uma variedade de composições de palhaços dependendo da sua origem: europeia, estadunidense, soviética. Na arte da palhaçaria, a origem geográfica-político-cultural forneceu elementos para a caracterização tanto da maquiagem e da vestimenta como do conteúdo na *performance* do palhaço. Desta forma, o que se pode afirmar é que, apesar da variedade de tipos de *clowns*, o que existe em comum na arte da palhaçaria é o riso.

O riso tem uma importante função na vida do ser humano e é objeto de estudo desde a Antiguidade Grega. Sobre o riso existem várias abordagens, as que definem o riso como um elemento maléfico e outras, como benéfico. E o debate em torno da questão vai desde a natureza do riso, como advindo da intuição e do corpo e, assim, assumindo um desprezo pela razão até as suas consequências, como por exemplo: o relaxamento do corpo e das tensões, o enlace com a criatividade, a fruição da sensibilidade estética. Em Nietzsche, filósofo alemão,

o riso é um elemento essencial de afirmação da vida: “Necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa” (NIETZSCHE, 2001, § 107)

O riso também é um elemento pedagógico de excelência, pois permite a utilização do corpo como acesso ao mundo da sensibilidade, da percepção para captar e interagir com o público, adaptando a sua *performance* e improvisando principalmente, fazendo do erro e do ridículo a arte de viver.

METODOLOGIA

O espetáculo teatral “Zerando o Zika” visou atender a uma demanda dos Ministérios da Educação e Saúde de combate ao vírus *aedes aegypti*, contou com recursos obtidos no Edital dos Programas Universais e Complementares da Política de Assistência Estudantil e apoio da Coordenação de Extensão do *Campus* Camaçari.

O espetáculo infantil, criado e produzido pelo Grupo de Teatro Art Ecco, consistiu de criação de esquetes de forma coletiva pelos participantes da oficina (docente, estudantes e comunidade externa), sob direção do palhaço e artista de rua Jonatas Campelo (Palhaço Capivara da Nascente ao Brejo Beira Mar). Para criação dos esquetes, contou-se com a adaptação dos números clássicos da palhaçaria, aprendidos anteriormente em Oficina oferecida pelo Grupo.

A apresentação do espetáculo foi composta de cinco cenas: 1. *Farsante*: a partir da figura de um vendedor de remédios farsante transmite-se a orientação contra a automedicação, em caso de suspeita de contaminação pelo mosquito; 2. *Não à proliferação*: enfatiza as medidas necessárias para combate ao mosquito; 3. *Vasos de flores também são focos*: numa cena romântica entre dois palhaços, alerta-se sobre o cuidado com os vasos de plantas para que não acumulem água; 4. *A decadência do Aedes*: o mosquito procura ajuda com o psicólogo, pois está muito triste com as medidas de combate adotadas, 5. *A casa do mosquito*: a cena mostra o mosquito fazendo casa em água parada e o papel do agente de endemia numa luta emblemática contra o mosquito. As cenas foram acompanhadas de paródia de músicas de sucesso, criadas, coletivamente, pelo grupo e com grande recepção por parte das crianças.

Após a fase inicial de criação das cenas, ocorreu a etapa de ensaios a fim de aprimorar a apresentação. Em seguida, a fase de construção de cenários com materiais alternativos e a criação de figurinos e maquiagem para os personagens. O espetáculo “Zerando o Zika” teve como finalidade informar as crianças, de forma lúdica e divertida, sobre os riscos e males que o mosquito pode trazer para a saúde, assim como as formas de prevenção.

Com intermediação da Coordenação de Extensão, foram agendadas duas escolas da comunidade camaçariense de Ensino Fundamental I: Centro Educacional Yolanda Pires e Escola Municipal Padre Paulo Maria Tonuci. Embora tivesse um público infantil, o espetáculo também foi apresentado no *Campus* Camaçari para os estudantes, cumprindo o compromisso de sempre atuar junto à comunidade interna. O resultado final da ação extensionista teve um alcance de público de aproximadamente 300 pessoas.

A atuação do Grupo superou a expectativa dos atores que interagiram com as crianças. A participação dos estudantes das escolas municipais foi proativa e demonstraram conhecer os cuidados que se deve ter para a não proliferação do mosquito *aedes aegypti* e das doenças causadas por ele. As crianças interagiram com o(a)s palhaço(a)s de forma espontânea e alegre. Por fim, as apresentações do espetáculo oportunizaram ao Grupo Art Ecco cumprir seu perfil extensionista, levando teatro até a comunidade, com fins educativos, colocando a arte em prol da saúde coletiva, além de oportunizar a criação e produção do primeiro espetáculo infantil do Grupo Permanente de Teatro Art Ecco.

CONCLUSÕES

A arte da palhaçaria propicia uma estratégia pedagógica de extremo valor para tratar o medo do erro, do ridículo que os estudantes, principalmente dos Institutos Federais, são submetidos nas suas experiências cotidianas como formas negativas a serem evitadas.

A Oficina de Palhaçaria permitiu aos seus participantes uma abertura da sensibilidade estética da utilização do corpo, da improvisação como uma atitude positiva e transformadora. Os relatos da experiência como palhaços na encenação “Zerando o Zika”, intervenção pedagógica sobre os cuidados e prevenção das doenças causadas pelo mosquito da dengue, *aedes aegypti*, para as crianças das escolas municipais de Camaçari/BA, foi apreendida por eles como extraordinária, emocionante e os deixou desejosos de mais apresentações.

AGRADECIMENTOS

A Coordenação do Projeto de Extensão Grupo de Teatro Art Ecco agradece ao *Campus* Camaçari pelo financiamento para apresentação desse trabalho no XI Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação; a Coordenação de Extensão do *campus*, parceria essencial para existência e êxito desse projeto.; aos nossos bolsistas Leandro Bispo Conceição, Johnny Santana e Madalena Moacir pela proatividade e engajamento no Projeto; ao criador do espetáculo o Palhaço Jonatas Campelo, pela

participação voluntária no Projeto; aos demais atores-voluntários que contribuíram significativamente para a belíssima apresentação.

REFERÊNCIAS

BERTOHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinbeurg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia, 5º ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio:* linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.
DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos.* 3º ed. Curitiba/PR: Criar Edições Ltda, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA.* Salvador. 2009.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Ricardo José Camêlo da. "O trágico e o riso na arte da travessia". In: *Revista Educação.* Ano 11 - n. 12 - dezembro 2008 - p. 105-116

A ARTE DO LIXO: UMA EXPERIÊNCIA COM PRODUÇÃO ARTÍSTICA POR MEIO DO LIXO ELETRÔNICO COM DISCENTES DO IFAM CAMPUS ITACOATIARA/AM

Daniele da Silva Almeida[1], Ellen Marques[2], Max Deulen Baraúna Nogueira[3], Cristhel Marques[4], Evelyn Serrão[5]

[1]Especialista em psicopedagogia - IFAM. Professora do Instituto Federal do Amazonas. e-mail: daniele.silva.almeida29@gmail.com; [2]Especialista em Educação Profissional- IFAM. Professora do Instituto Federal do Amazonas. e-mail: ellencristhel@hotmail.com; [3]Graduado em Biblioteconomia- IFAM. Pesquisador, bibliotecário e Professor do Instituto Federal do Amazonas. e-mail: maxdeulen@hotmail.com.[4] Discente do Instituto Federal do Amazonas,e-mail:cristhelmarques@hotmail.com [5] Discente do Instituto Federal do Amazonas, e-mail:evelynserrao@hotmail.com.

RESUMO: O presente trabalho se propõe a apresentar o lixo eletrônico como um problema de contaminação e poluição do meio ambiente e é um estudo de como se dá o descarte do lixo eletrônico, fazendo um paralelo com o fazer artístico em usar o lixo eletrônico não-tóxico para produção de arte. Tal projeto foi elaborado a partir de pesquisas bibliográficas a respeito do assunto, e foi desenvolvido com os alunos do curso Técnico em Informática na modalidade Integrada do IFAM/CITA. A metodologia abordada foi o levantamento de material bibliográfico, aulas expositivas sobre educação ambiental, oficinas para a produção de quadros artísticos e palestras de conscientização a respeito do tema abordado. Os resultados foram positivos, além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, tais saberes aprimoraram a participação dos jovens na sociedade em que estão inseridos e promoveu sua formação e identidade cultural.
Palavras–chave: Arte. Lixo. Meio Ambiente.

THE ART OF TRASH: AN EXPERIMENT WITH ARTISTIC PRODUCTION THROUGH E-WASTE WITH STUDENTS CAMPUS IFAM ITACOATIARA / AM

ABSTRACT: : This paper aims to present the e-waste as a problem of contamination and pollution of the environment and is a study of how is the disposal of electronic waste, making a parallel with the artistic practice of using non-toxic electronic waste production art. This project was developed from literature searches on the subject, and was developed with the students of the Technical Course in Computer Integrated mode of IFAM / CITA. The methodology discussed was the survey of publications, lectures on environmental education, workshops for the production of artistic frames and awareness lectures about the topic discussed. The results were positive, and contribute to personal development, such knowledge have improved the participation of young people in the society in which they live and promoted their education and cultural identity.
KEYWORDS: Art. Garbage. Environment.

INTRODUÇÃO

O Lixo Eletrônico é um dos problemas mais graves da atualidade (PNUMA, 2010, p.28). Para não provocar a contaminação e poluição do meio ambiente, o correto é fazer o descarte de lixo eletrônico em locais apropriados. Segundo (TRIGUEIRO, 2005, p.43), A diretiva que trata dos Resíduos de Equipamentos Elétricos e Eletrônicos (REEE), em seu artigo 9º, que a responsabilidade financeira pela coleta, tratamento, reutilização, recuperação e reciclagem dos REEE de usuários colocados no mercado antes de 13/08/2005, deverá ser assumida pelos produtores que fornecem os produtos. Sendo assim que, celulares e suas baterias podem ser entregues nas empresas de telefonia celular. Elas encaminham estes resíduos de forma a não provocar danos ao meio ambiente. (JORDÃO, 2010, p.57). Outra opção é doar equipamentos em boas condições, mas que não estão mais em uso, para entidades sociais que atuam na área de inclusão digital.

Entretanto, ainda há outra alternativa: usar o lixo eletrônico não-tóxico para produção de arte. Nesta perspectiva, este trabalho objetivou coletar e utilizar lixo eletrônico para produzir quadros artísticos, conscientizando as pessoas e oportunizando uma forma de reutilizar esse tipo de resíduo.

O presente trabalho foi desenvolvido com os alunos do curso Técnico em Informática na modalidade Integrada do IFAM/CITA. Tal Campus situa-se na cidade de Itacoatiara/AM, aproximadamente 265 km da capital Manaus. O mesmo conta com a oferta de cursos técnicos nas áreas de Administração, Agronegócio e Meio Ambiente na modalidade subsequente e Informática na modalidade Integrada, atendendo no momento cerca de 400 alunos ao todo.

MATERIAL E MÉTODOS

Para Lakatos (2001, p. 83) a metodologia é considerada como o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo conhecimento válido e verdadeiro. Por isso, para a construção desta pesquisa foram utilizados os recursos da abordagem qualitativa. As atividades propostas para o alcance dos objetivos do estudo foram: pesquisa bibliográfica para nivelamento do conhecimento a respeito do tema Lixo Eletrônico; coleta de lixo eletrônico através de campanhas e busca por esses materiais em assistências técnicas em informática; aulas expositivas a respeito do conceito de Arte e reflexão sobre o que é Belo; realização de oficinas de produção de quadros

artísticos com lixo eletrônico; por fim realização de exposições dos quadros realizando palestras contra o descarte de lixo eletrônico no meio ambiente.

Segundo Pougy (2011), " O lixo não é lixo, entende? O lixo maior são as pessoas que não têm coração, que maltratam umas às outras, os animais, e que não respeitam o planeta Terra. Com meus olhos voltados para esses quadros, vejo quanto esse artista é humano"

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após as coletas dos materiais, foram realizadas oficinas para separação e posterior produção dos quadros, onde o lixo eletrônico foi classificado para averiguar quais poderiam ser utilizados, como mostra a **Ilustração 1.**

Ilustração 1. Seleção do lixo eletrônico. IFAM, 2015.

Ilustração 1: Seleção do Lixo Eletrônico.
Fonte: Autora, 2015.

Depois de finalizada a seleção dos materiais, foi realizada a produção dos quadros artísticos. Nesta etapa os alunos usaram sua criatividade para produzir seus trabalhos com lixo eletrônico, através dos conhecimentos adquiridos dentro das aulas de educação ambiental e das oficinas de artes com lixo, como mostra a **Ilustração 2, 3** e **4.**

Ilustração 2: Quadros produzidos pelos alunos. IFAM, 2015.

Ilustração 2: Quadros produzidos pelos alunos.
Fonte: Autora, 2015.

Ilustração 3: Uma rede entre as palmeiras. IFAM, 2015.

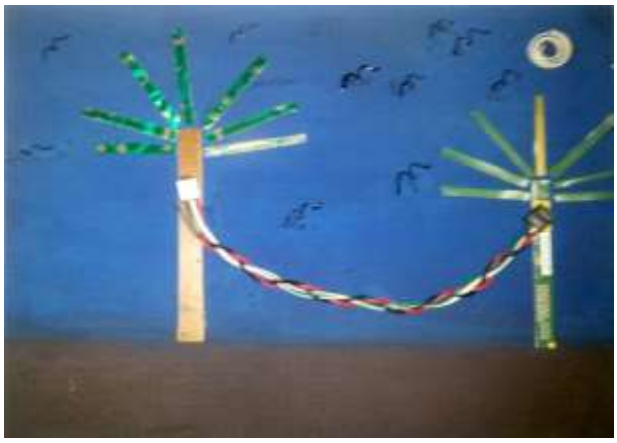


Ilustração 3: Uma rede entre as palmeiras.
Fonte: Autora, 2015.

Quanto à intervenção para a conscientização a respeito do problema do lixo eletrônico, foi realizado um ciclo de palestras no Campus.

Ilustração 4: What?. IFAM, 2015.

Ilustração 4: What?.

Fonte: Autora, 2015.

CONCLUSÕES

Depois do desenvolvimento das atividades constatou-se que a maioria da população desconhece o problema do lixo eletrônico. Por esse motivo é muito importante desenvolver trabalhos como estes que mesmo não sendo de intervenção tecnológica nas empresas ou leis que as regem, representa um impacto social, conscientizando e educando a população para preservar o meio ambiente. Segundo Santos (2012, p.65). A educação ambiental é um dos eixos fundamentais para impulsionar o processo de prevenção da deterioração ambiental, de aproveitamento sustentável, tem sido integrada nas políticas para o desenvolvimento sustentável.

Verificou-se que utilizar o lixo eletrônico para produzir arte pode ser uma alternativa viável para tentar diminuir o descarte no meio ambiente, pois é possível produzir quadros bonitos com a reutilização deste tipo de resíduo.

Devemos procurar meios de amenizar o problema, seja pelo controle no consumo destes equipamentos, seja pelo correto encaminhamento destes quando não os queremos mais. A atitude a ser adotada é realizar o descarte correto de tais resíduos eletrônicos, procurando os locais onde recolham esses materiais. Assim estaremos caminhando para uma civilização realmente avançada, que trata seu lixo e o reaproveita, e não simplesmente despejando o que não serve mais em qualquer lugar.

Através das atividades artísticas, foi possível promover a socialização e as trocas de aprendizagem. Os alunos se empenharam muito na elaboração dos quadros. A prática educativa associada à linguagem artística apresenta maior significado para o desenvolvimento da cognição e interação dos alunos. A arte propõe uma viagem de rumo imprevisto – da qual não sabemos as consequências (COLI, 2006, p.32).

Os conhecimentos artísticos e estéticos foram necessários para que a leitura e a interpretação do mundo fossem consistentes, críticas e acessíveis à compreensão do aprendiz. E é justamente, o que essa técnica de produzir os quadros artísticos do lixo eletrônico a função de provocar a reflexão e admiração e de proporcionar o prazer e a emoção, são essas sensações que são despertadas por um conjunto de elementos: a imaginação do artista, a composição, a cor, a textura das peças eletrônicas, a harmonia e a qualidade da ideia.

Por fim, Oliveira (2006) nos diz que: As obras de arte expressam um pensamento, uma visão do mundo e provocam uma forma de inquietação no observador, uma sensação especial,

uma vontade de comtemplar, uma admiração emocionada ou uma comunicação com a sensibilidade do artista. A este conjunto de sensações chamamos de experiência estética. Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, tais saberes aprimoraram a participação dos jovens na sociedade em que estão inseridos e promoveu sua formação e identidade cultural.

REFERÊNCIAS

COLI, Jorge. **O que é arte**. Editora Brasiliense, 2006, p. 36-37.

JORDÃO, Priscila. **A rota do lixo**. Editora Abril, 2010, p. 54-68.

LAKATOS, Eva M.; Marconi, Marina de A. **Ciência e conhecimento científico**. São Paulo; Atlas, 2001, p.83.

OLIVEIRA, Jô. **Explicando a arte:** uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PNUMA. **Recycling – From e-wastetoresources.** Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. 2010, p. 28-29.

POUGY, Eliana. **Todas as Artes.** São Paulo: Ática, 2011.

SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental e Festas Populares:** um estudo de caso na Amazônia utilizando o festival folclórico de Parintins. Manaus: EDUA, 2012, p. 63-66.

TRIGUEIRO, André. **Mundo Sustentável:** abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação. São Paulo: Globo, 2005, p. 41-43.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte**: Um paralelo entre arte e ciência. 3ª Ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2006..

A CRONÍSTICA MEXICANA NA PÓS-MODERNIDADE EM *TIEMPO TRANSCURRIDO: CRÓNICAS IMAGINARIAS*, DE JUAN VILLORO

Simone Silva do Carmo[1], Sandra Santos da Costa [2], Ana Paula Batista Lopes [3]

[1] Doutoranda e Mestra em Letras Neolatinas, área de concentração: Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). e-mail: simonescarmo@ig.com.br; [2] Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pedagoga Efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). e-mail: sandra.costa@ifam.edu.br; [3]Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora Efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). e-mail: ana.paula@ifam.edu.br;

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo lançar uma breve reflexão sobre o México contemporâneo a partir das crônicas que compõem *Tiempo transcurrido: crónicas imaginarias*, publicada em 1986, do escritor mexicano Juan Villoro. Esta obra está composta por dezoito crônicas que apresenta um painel que leva em consideração a influência do rock e dos movimentos de contracultura no México. Também traça um percurso histórico entre 1968 e 1985. Nesse período ocorreram fatos como o massacre de Tatlelolco, a crise "do mexicano", o governo do PRI e a crise econômica a partir de 1970. Acredita-se que esses fatos contribuíram para que a crônica se inserisse com mais vigor no cotidiano daquele país. Com esta análise buscou-se trazer à luz a discussão cifrada nesta obra sobre a pós-modernidade. Conclui-se que a crônica é um gênero privilegiado para representar o momento histórico no México, pois é o momento de questionamentos entre alta e baixa cultura, da americanização da cultura e de debates sobre os limites da pós-modernidade no México.
Palavras-chave: crônica, literatura mexicana, Juan Villoro, pós-modernidade

THE MEXICAN CHRONICLE IN THE AGE OF POSTMODERNITY IN TIEMPO TRANSCURRIDO: CRÓNICAS IMAGINARIAS, FROM JUAN VILLORO

ABSTRACT: This article aimed to launch a brief reflection on contemporary Mexico from the chronicles that make up *Tiempo transcurrido: crónicas imaginarias*, published in 1986, by Mexican writer Juan Villoro. This work is composed of eighteen chronicles, which presents a panel that takes into account the influence of rock and counterculture movements in Mexico. It also outlines a historic route between 1968 and 1985. During this period, there were facts as Tatlelolco massacre, the "Mexican´s" crisis, the government of the PRI and the economic crisis occurred from 1970. It is believed that these facts contributed to chronic been inserted within more force on the daily life of that country. With this analysis, we sought to bring to light the encrypted discussion in this work on postmodernity. It is concluded gender to represent the historical moment in Mexico, cause it is the time of questioning between high and low culture, Americanization of the culture and pleading on the limits of postmodernity in Mexico.
KEYWORDS: chronic, mexican literature, Juan Villoro, postmodernity

INTRODUÇÃO

A crônica, esse gênero negligenciado, muitas vezes marginalizado, já que não costumava ser levado a sério nem por instituições literárias, tem ocupado nos últimos anos o centro das atenções. Posicionado entre a literatura e o jornalismo, este ente heterogêneo, durante muito tempo não foi valorizado por nenhum dos dois. No entanto, nos últimos anos, a crônica como gênero literário vem ganhando cada vez mais espaço em diversos meios. Por que isso está ocorrendo? Há um *boom* da crônica nesses primeiros anos do século XXI? Se ocorre, qual o motivo? Esses são alguns questionamentos quando se analisa as antologias, os prêmios, os concursos e congressos literários na atualidade.

No entanto, antes de adentrar a esses temas, faz-se necessário uma breve aproximação à crônica no México e também a análise de termos complexos como: modernidade, pós-modernidade, hipermodernidade e até pós-apocalipse no contexto mexicano. A partir daí se centrará na análise da obra.

CRÔNICA: CAMINHOS FRONTEIRIÇOS

Desde a época dos descobrimentos até os dias atuais, a crônica demonstra que não há temas específicos e muito menos fórmulas fixas que administrem ou limitem os discursos textuais. Considerada um gênero moderno por seu suporte: o jornal; por seu formato, que vai do papel ao *blog*; por seu público: a massa e, principalmente, pela consciência de finitude do tempo instaurado na modernidade.

Entendendo a ficção pós-moderna como um espaço fronteiriço, observa-se dentro da crítica dos estudos culturais nas últimas décadas uma corrente de reivindicação que surge a partir da confluência de diferentes teorias e ramos de pensamento. Estamos nos referindo ao estudo de textos do gênero crônica, desde diferentes pontos de vista e enfoques interdisciplinares próprios da pós-modernidade.

A crónica, nesse contexto, se "re-coloca hoy frente al logos pretendido de la modernidad como discurso comprensivo, al oponerle a éste, otra racionalidad, en tanto ella puede hacerse cargo de la inestabilidad de las disciplinas, de los géneros, de las fronteras que delimitan el discurso" (REGUILLO, 2007, p.45). Atualmente, a crônica, um gênero fronteiriço, no limite entre o conto, o ensaio, o teatro, a reportagem, o relato entre outros, e, por seu caráter híbrido, é uma das formas para se testemunhar a realidade social contemporânea da América Latina.

A relevância contemporânea da crônica no México talvez se justifique em um país que viveu cerca de 71 anos em um regime com uma política interna e externa complexa, pois intercala atitudes como membro atuante da Internacional Socialista, recebeu refugiados

políticos europeus e latino-americanos, mas manteve uma dura política interna de combate às contestações sociais, além de transformar os sindicatos em máfias e ter membros de seu alto escalão envolvidos com o tráfico internacional de drogas. A imprensa foi utilizada por muitos governos como uma forma de difundir leis e demonstrar poder. Por outro lado, essa mesma imprensa foi também "el freno para sujetar las demasías de los gobernantes y poderosos, el apoyo más firme de la libertad y el medio más eficaz de difundir conocimientos y popularizar la instrucción" (PRIETO apud MONSIVÁIS, 2010, p. 43) Com Porfirio Díaz, que governou o país durante trinta anos entre 1876 e 1911, isso se torna mais evidente através do jornal *El Imparcial*, o qual mantido por seu governo desde sua fundação em 1896, aspira à condição de "grande imprensa" com o uso da tecnologia em super tiragens e no manejo das informações. Sobre essa relação, afirma Carlos Fornaro no jornal *México tal cual es* em 1909, que mais dano causa *El Imparcial* ao país que uma "inmensidad de culebras de cascabel esparcidas en el territorio" (FORNARO apud MONSIVÁIS, 2010, p. 46).

PÓS-MODERNIDADE: APROXIMAÇÕES

Não é nenhuma novidade que hoje se vive numa sociedade fragmentada, líquida, com barreiras fluidas e com o predomínio do instantâneo, gerando, através do avanço da tecnologia, a ideia de um mundo cada vez menor. Prevalece o virtual, a imagem, o som e o texto em velocidade instantânea, o individualismo e o consumismo, com a publicidade manipulando desejos, promovendo sedução e criando novas imagens e signos. Trata-se, segundo Guy Debord, da "sociedade do espetáculo".

Como resultante, surgiram os chamados Tempos pós-apocalípticos – Carlos Monsiváis, Hipermodernos - Gilles Lipovetsky, Modernismo tardio ou Modernidade singular – Fredric Jameson, Modernidade líquida – Zygmunt Bauman ou Tempos Pós-modernos para Terry Eagleton. São, enfim, tempos de incerteza, pois a situação se radicaliza à medida que valores universais como liberdade, justiça, razão, objetividade e verdade estão perdendo legitimidade e valor.

Devido à abrangência das áreas (literatura, cinema, arquitetura, teoria literária, artes visuais, história, entre outras) da sociedade que emprega o termo pós-modernismo, não há um consenso teórico sobre a significação desse fenômeno, que assim se convencionou chamar. Linda Hutcheon, por exemplo, em seu livro *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*, publicado em 1991, procura evitar as generalizações, imprecisões e simplificações radicais comuns quando se trata de um termo tão complexo. A autora discute diversas perspectivas, como: feministas, negras, asiáticas, nacionalistas, homossexuais, étnicas entre outras. A cultura pós-moderna envolve tendências econômicas e ideológicas de seu tempo,

mas o que a autora chama de pós-moderno "é fundamentalmente contraditório, deliberadamente histórico e inevitavelmente político" (HUTCHEON, 1995, p.19).

Enquanto diversos autores tratam a expressão pós-modernismo como ruptura, para Fredric Jameson continua-se ainda na modernidade, que "não é um conceito, seja filosófico ou de outra espécie, mas sim uma categoria narrativa" (JAMESON, 2005, p.53). Jameson acredita que o único significado semântico satisfatório para a modernidade é a sua associação com o capitalismo, denominada por ele de modernismo tardio.

Gilles Lipovetsky declara que o termo "pós-modernidade" é problemático, pois parece indicar uma grande ruptura na história do individualismo moderno. Para ele, porém, esse período representa "o momento histórico preciso em que todos os freios institucionais que se opunham à emancipação individual se esboroam e desaparecem, dando lugar à manifestação dos desejos subjetivos, da realização individual, do amor próprio" (LIPOVETSKY, 2004, p.23).

No entanto, para o filósofo, a passagem da modernidade para a pós-modernidade se dá devido ao consumo de massa e aos valores que ele veicula. Ele frisa que esse processo ocorre em três etapas. A primeira ocorreria no período de 1880 a 1950, com o aumento da produção industrial (taylorização), que possibilita "o progresso dos transportes e da comunicação e, posteriormente, ao aparecimento dos métodos comerciais que caracterizam o capitalismo moderno (marketing, grandes lojas, marcas, publicidade)" (LIPOVETSKY, 2004, pp.23-24). A segunda fase, que abarca o período entre 1950-1980, é caracterizada pela produção e consumo de massa de uma classe privilegiada, cada vez mais voltada para o presente e para as novidades que ele traz, ou seja, "assiste-se aí à extensão a todas as camadas sociais do gosto pelas novidades, da promoção do fútil e do frívolo, do culto ao desenvolvimento pessoal e ao bem-estar" (LIPOVETSKY, 2004, p.24). Contudo, o período a partir de 1980 até os dias atuais não mais comportam dentro da expressão pós-modernidade, pois vários sinais indicam que se está na era do *hiper*, a qual se caracteriza pelo hiperconsumo, ou seja, a hipermodernidade.

Já Terry Eagleton diferencia pós-modernismo de pós-modernidade, afirmando que o primeiro refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto que o termo pós-modernidade: "é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação" (EAGLETON, 1998, p. 7). Com o questionamento das grandes narrativas, a pós-modernidade cede espaço a uma análise crítica de gêneros que já foram considerados menores, como é o caso da crônica.

Cabe ressaltar que o termo pós-modernidade é complexo, principalmente no que se refere à dificuldade para tentar denominar o momento em que se vive, já que não abarca claramente o que vem acontecendo no âmbito cultural, histórico, político, social e econômico. No entanto, essa é a expressão mais popular utilizada nas últimas décadas. Ela seria, então, um fenômeno cultural "que obscurece as fronteiras entre a cultura "elitista" e a cultura "popular"" (EAGLETON, 1998, p. 7), e que às últimas décadas do século XX e os primeiros do XXI se pode observar com nitidez, não apenas na narrativa (romance, conto, crônica e cinema), mas também na filosofia, historiografia, música, pintura e arquitetura, considerando as características de cada país ou região.

AS CRÔNICAS IMAGINÁRIAS NA PÓS-MODERNIDADE

Dentro da literatura hispano-americana e mexicana contemporânea, Juan Villoro é uma das figuras de destaque: "Villoro es un brillantísimo escritor todo terreno: como cronista, crítico literario, ensayista, cuentista y novelista." (HERRALDE, 2011, p.74). É um autor cuja qualidade cronística é aproximada por muitos à de Carlos Monsiváis na crônica mexicana, assim como seus antepassados, apresenta leituras diferenciadas, escrevendo ensaios que são crônicas e crônicas que são ensaios, sendo também, em alguns casos, contos.

Nascido no México em 1956, Juan Villoro, filho do filósofo mexicano-catalão Luis Villoro e educado em escola alemã na Cidade do México, viveu o declínio do movimento contracultural nos finais da década de 1970 e, como os escritores da *Onda*[1], "está el mundo de lo que en el momento de su aparición se denominó, por lo que tenía de contestatario, "contracultura" y que hoy podríamos llamar "cultura popular" o "cultura de masas" (MASOLIVER RÓDENAS, 2011, p. 35).

Esse período é historicamente complexo, devido ao Massacre de Tlatelolco ocorrido em 1968, quando se retoma questionamentos como o "fim da Revolução Mexicana" e da "filosofia do ser mexicano". Ambos os temas aparecem em diversas obras de Villoro, em seus artigos, ensaios, crônicas e inclusive em seu romance mais conhecido, *El testigo*, publicado em 2004, no qual aborda através do protagonista Julio Valdivieso as diversas implicações políticas e econômicas resultantes da Revolução de 1910 no México.

Já a "filosofia do ser mexicana", embalada por Octavio Paz, Luis Villoro (pai do autor sobre o qual esta pesquisa se ocupa) e Leopoldo Zea, entre outros, partem da premissa "de que un pueblo mexicano era sólo posible por una identidad psicológica común". (SÁNCHEZ-

[1] Movimento literário surgido no México por volta de 1960 e considerado em muitos aspectos como contracultural. Jovens demonstravam desacordo com o regime autoritário do PRI, utilizando temas irreverentes como: o rock and roll, a Guerra do Vietnã, o sexo, as drogas entre outros.

PRADO, 2006, p. 371) E Villoro já declarou em diversas entrevistas que é contra essa filosofia que escreve "Cuando yo empecé a escribir y leer por mi cuenta había una saturación de autodefinición nacionalista y creo que buena parte de las cosas que yo he escrito han sido un ejercicio de ironizar y de desmontar esos procesos. (VILLORO, 2009, p.1)

Os anos 60 e 70 no México marcam uma época. No caso de Villoro, talvez o que o levou a recorrer a crônica como gênero literário sejam as condições da vida no México durante esse período, época de grandes transformações culturais, políticas e econômicas, pois viram o auge e o colapso do *Desenvolvimentismo* surgido nos anos 40 e 50, o aumento da vida urbana em que as heranças da cultura promovida desde o Estado (e que se baseavam nos signos da Revolução Mexicana e na discussão sobre "o nacional"), se veem complementadas e contestadas pela contracultura. Nesses anos, as pressões sindicais, operárias e estudantis convergem no emblemático 2 de outubro de 1968 e o massacre dos estudantes na Plaza de las Tres Culturas, em Tlatelolco. As tensões não resolvidas nesse período desembocam nos anos 70, período em que Villoro começa a publicar suas crônicas.

A relação do autor de *Tiempo transcurrido* com a cultura popular, como menciona Mihaly Dés (2005), não é um programa e sim uma paisagem, "El medio ambiente en que se mueve con la misma naturalidad que Balzac, Tolstói o Proust en sus respectivos salones. En cualquier caso no es la única ni la más caudalosa fuente de la que se alimenta su prosa" (DÉS, 2005, p. 2). Em suas crônicas, o escritor mexicano percorre a música rock, as histórias em quadrinhos, a literatura infantil e os esportes de massas, deixando transparecer sua formação erudita aprendida, não somente na universidade, mas certamente no substrato massivo que o forma: o rádio, o jornal, a televisão e o cinema.

A alusão à pós-modernidade como algo fragmentado pode ser percebida já nas primeiras linhas de *Tiempo transcurrido* (1986). Ao mencionar que, no México, os fatos históricos tradicionais ocorreram em números redondos, 1810, 1910, seu livro rompe com essa tradição, pois "parece un reloj con la carátula resquebrajada" (VILLORO, 2006, p.9). Ele é composto de dezoito crônicas que compreendem o arco de 1968 a 1985. Desta forma, resgata "años como vidrios rotos" (VILLORO, 2006, p.9). Segue comentando a opção por esse período:

> Mil novecientos sesenta y ocho fue el punto de partida en la cuenta de los años. Escribí la crónica de 1985 antes del terremoto. La destrucción de la ciudad hizo que esa fecha cobrara otro sentido. Sin embargo, no quise alterar el texto. No puedo pensar en el sismo como asunto literario; desconfío de los que en momentos de peligro tienen más opiniones que miedo. Pero tampoco puedo seguir acumulando años hasta llegar a un prestigiado múltiplo de 10. (VILLORO, 2006, p.10-11)

Ao traçar o caminho das ilusões de 1968 ao desencanto de 1985[2], eventos vinculados a fatos como o massacre de Tlatelolco, a crise "do mexicano", o PRI, a crise econômica a partir de 1970 e o terremoto de 1985, Villoro está sempre montando um painel que leva em consideração a influência do rock e dos movimentos de contracultura no México nesse momento. Mesmo mencionando que "*Tiempo Transcurrido* no tiene pretensiones de fresco histórico [...] tratado, simplemente, de imaginar historias a partir de ciertos episodios reales y de un puñado de canciones" (VILLORO, 2006, p.10), o autor oferece um panorama valioso de fatos notórios que dão conta de um período concreto da história nacional. É importante considerar que há uma crônica para cada ano, com destaque para os acontecimentos marcantes de cada um deles, associando, geralmente, ao crescimento, surgimento ou decadência de um cantor ou uma banda ou um grupo de rock. Os grupos musicais, muitas vezes desconhecidos, transitam seus álbuns e títulos de canções pelas crônicas com diferentes gêneros: rock clássico, disco, balada, punk, blue e psicodélico e, como destaca Susel Gutiérrez "Con ese *background* musical como telón de fondo, asistimos a un recorrido guiado por figuras que podríamos llamar ahistóricas y que ofrecen su testimonio sobre aquellos hechos que los marcaron en los planos individual y colectivo" (GUTIÉRREZ, 2013, p.1).

Durante a década de 1950, surge nos EUA um dos movimentos mais fascinantes e sedutores daquele momento que os sociólogos denominaram "contracultura". Esse movimento se ergueu com posturas anticapitalistas, tendo sido estabelecido de maneira plena pela chamada Geração *Beat*. Era formado por um grupo de intelectuais, todos inconformados com o pensamento norte-americano da época, o qual convergia para o consumismo, a aparência e o descartável. Os *Beat* pregavam a reafirmação do ser humano a partir da espontaneidade, das filosofias orientais e da busca por novos lugares. Ao longo dos anos 60, há o crescimento de movimentos anticapitalistas provocados por diversas manifestações na Europa e na América, levando aos jovens a desenvolver uma maior consciência política exigindo liberdade de expressão. Essa ebulição conduziu a uma violenta repressão policial e a partir desse momento:

> Se desarrollan el arte urbano y el *pop art* como una crítica a la sociedad consumista y un rechazo al arte abstracto que había predominado desde las ya desgastadas vanguardias. [...] los enormes cómics que transformaron la publicidad en objeto artístico y los *ready-made* cinematográficos, [...]. Estas manifestaciones *artísticas* se convirtieron en la más grande influencia de

[2] No dia 19 de setembro de 1985 ocorreu no México um terremoto de magnitude 8.1. O número de mortos é impreciso, mas o governo calculou aproximadamente 10.000. Esse fato provocou naquele país, segundo alguns críticos, o nascimento da "sociedade mexicana".

> algunas bandas de *rock* garaje que, lejos de postular el misticismo *hippie*, lanzaban una crítica despiadada a la sociedad consumista (VALDÉS SAMPEDRO, 2009, p.2).

Nas páginas de *Tiempo transcurrido* circulam diversos personagens fanáticos por rock, havendo uma clara demonstração da americanização da cultura mexicana, com personagens que sequer conseguem traduzir as letras, como George, o protagonista da crônica 1974: "No entendía las canciones en inglés pero se las imaginaba. A su manera, logró traducirla estética de la violencia promovida por el rock pesado" (VILLORO, 2006, p.52). Villoro, como crítico de rock desde a década de 1970, deixa transparecer raros elementos autobiográficos como o grupo do qual fez parte "Fue vocalista de Fusifingus Pop. [...]. Era uno de los muchos grupos de la colonia que había por entonces, estaba de moda hacer conjuntos y tocar en fiestas. Nunca tuvimos siquiera una guitarra eléctrica: yo tocaba la pandereta" (VILLORO apud MORENO, 2009, p.2). Outro momento dessa referência está logo no início, pois Villoro dedica *Tiempo transcurrido* (2006) a José Agustín um dos principais escritores da *Onda*.

Cabe ressaltar que *Tiempo transcurrido* é também o nome que um dos principais grupos de rock no México utilizaram no ano 2000 para denominar seu CD e DVD recompilatório. A homenagem foi feita por Joselo, um dos integrantes do grupo, que havia lido a obra anos atrás e com quem Villoro já havia composto algumas músicas.

Os personagens de *Tiempo transcurrido* são espectadores e, ao mesmo tempo, protagonistas dos eventos ocorridos. Eles não estão alheios à História oficial, pois fazem parte dela, porém não como protagonistas. Um dos sentidos da crônica se encontra nesse ponto, ao retornar a um momento histórico se recupera a memória coletiva e se pode apresentar outras versões através da literatura, pois os protagonistas: "Se mueven entre ambos polos del binomio testigo/personaje, de manera tal que pertenecen por origen a los primeros y por reconstrucción, a los segundos" (GUTIÉRREZ, 2013, p.1).

Gus, o protagonista da crônica 1968, é um exemplo, pois enquanto ocorria o massacre na Plaza de las Tres Culturas, ele, que tinha apenas doze anos, se recuperava de uma cirurgia nas amídalas e ficou sabendo do ocorrido por amigos na escola, ficando confuso, como se percebe nesse trecho:

> Se enteró de un juego que había sustituido al de policías y ladrones: policías y estudiantes. Sus amigos le dieron versiones contradictorias de lo que pasó mientras estuvo en el hospital. Alguien decía que los rusos se habían "infiltrado" (Gus pensó en un gigantesco colador de café) en México, otro aseguraba que los estudiantes querían "boicotear" (la palabra "boicot" le sonaba a choque de trenes) las Olimpiada; (VILLORO, 2006, p.17)

Como se pode observar, Gus toma conhecimento do que aconteceu, no entanto, nem ele, seus amigos e mesmo sua tia, não procuram se inteirar dos fatos. Em outra crônica, a de 1985, Rick, o protagonista, está passeando pela cidade depois de assistir por dezesseis horas seguidas na televisão com antena parabólica, que era uma imensa novidade para a época, ao espetáculo de rock beneficente. Ao parar no semáforo, é abordado por diversos vendedores ambulantes, "Le ofrecieron mapas, conejitos vivos, lápices de un metro, monos de peluche, chicles, calaveras de plástico, hules de uso indefinido y macetas de cactos" (VILLORO, 2006, p.125), crianças que lavam para-brisas, dançarinos astecas, palhaços e cuspidores de fogo, porém nada o comoveu, baixou o vidro do carro poucos centímetros e "dejó caer la moneda, como quien la deposita en un buzón" (VILLORO, 2006, 125). No auge de sua indiferença, em seguida, Rick arrancou com o carro e "se secó el sudor de la frente con un klínex", ignorando a poeira e a miséria ao seu redor.

A atmosfera narrada nessa crônica aproxima Juan Villoro há uma ideia que iria ser desenvolvida mais plenamente em outros textos, mas que já se nota 1985 uma primeira aproximação. É o que o crítico Mihaly Dés em seu artigo sobre *Juan Villoro, Paisaje del post-apocalipsis* (2005), declara que, desde os primeiros romances e em muitos de seus contos e crônicas, Villoro revela:

> un paisaje desolador en proceso de descomposición, un horizonte que se podría calificar de apocalíptico si no fuera porque el autor señalase que "una de las características centrales de la vida en México no es tanto el Apocalipsis, sino la noción de Post-Apocalipsis. La mayoría de los mexicanos, especialmente en la ciudad de México, se sienten más allá de la tragedia. Son el resultado de algo que ya ocurrió, un cataclismo impreciso que no podemos ver, pero no es el anuncio de algo que va a suceder" (DÉS, 2005, p. 5).

A ideia de "pós-apocalipse", Villoro compartilha com o influente cronista e ensaísta Carlos Monsiváis, que em sua obra *Los rituales del caos* (1995) denominou "*México, ciudad post-apocalíptica*" (MONSIVÁIS, 1996, p. 21, grifo do autor). Na perfeita conexão com as ideias de Monsiváis, Juan Villoro em entrevista cedida ao escritor venezuelano Alberto Barrera Tyszka (2010) e em seu ensaio *El vértigo horizontal. La ciudad como texto* (2002) afirma:

> ¿Qué distingue al D.F. de otros océanos? Nada lo define mejor que la noción de postapocalipsis, a la que se ha referido Carlos Monsiváis. Entre el vapor de los tamales y los gritos de los vendedores ambulantes, se cierne la certeza de que ningún daño es para nosotros. Nuestra mejor forma de combatir el drama consiste en replegarlo a un pasado en el que ya ocurrió. Este peculiar engaño colectivo permite pensar que estamos más allá del apocalipsis: somos el resultado y no la causa de los males (VILLORO, 2002, p. 4).

Tempos pós-apocalípticos – Carlos Monsiváis e Juan Villoro, Hipermodernos– Gilles Lipovetsky, Modernidade líquida – Bauman ou Pós-modernos para Terry Eagleton. Tudo isso para Villoro é um período de pós-ditaduras, diásporas, globalização e neoliberalismo. No México, como ele menciona, o dinheiro que circula: "proviene en su mayoría de tres fuentes que complican la idea de patrimonio: el narcotráfico, las remesas de los migrantes y el petróleo. Nada de esto tiene que ver con un proyecto duradero de país" (VILLORO, 2010, p. 27).

Nesse sentido a crônica se postula como gênero privilegiado para aproximar-se a essa megalópoles descentrada, narrada por Villoro em diversos textos, e que requer um gênero híbrido, pois "La crónica resulta ser una alegoría de la ciudad: es fragmentaria, heterogénea, dispersa y caótica" (SALAZAR, 2006, p. 64).

Quando Villoro inicia seu primeiro livro utilizando como gênero a crônica e resgatando datas emblemáticas entre 2 de outubro de 1968 a 19 de setembro de 1985, não é gratuito, pois, através de breves relatos, analisa as transformações de uma sociedade ao longo de quase duas décadas. Ao mesmo tempo em que narra a violência dos policiais espancando estudantes, apresenta a modernidade através da pista de patinação no gelo, a qual, pouco tempo depois seria fechada devido ao massacre.

Outro matiz que pode ser observado em *Tiempo transcurrido* (2006) é o jogo cifrado pela ironia, que constitui uma estratégia privilegiada em diversas obras de Villoro. A posição irônica, nessa obra, não se limita a frases, períodos, ou passagens específicas, mas percorre todas as crônicas carregadas de hilaridade própria de Villoro. Cenas cotidianas com fino humor e delicada percepção demonstram laços familiares fragmentados, como quando Carmita, a tia de Gus, da crônica 1968, valoriza os animais e despreza seu único sobrinho. Ironicamente menciona o narrador: "Su única tía en línea directa era Carmita, que odiaba a los niños en la misma medida en que adoraba a Félix Bruno, su *cockerspaniel*, y a Rompope y Muñeca, sus peces dorados" (VILLORO, 2006, p.13).

Na crônica seguinte, observa-se, além da ironia, um humor ácido para tratar do comportamento dos jornalistas diante do massacre: "En 1968 los periodistas, transformados en inmunólogos, describían la revuelta estudiantil como un virus que atacaba el rosado y saludable cuerpo social. ¿De dónde salió aquel microbio?, ¿dónde estaban los antídotos, dónde los glóbulos blancos? (VILLORO, 2006, p. 20)

Ao analisar essa citação, percebe-se a profundidade com que Villoro trata um tema tão complexo e, como menciona Hutcheon (1991) que "Muitos adversários do pós-modernismo consideram a ironia como sendo fundamentalmente contrária à seriedade, mas isso é um

equívoco e uma interpretação errônea sobre a força crítica da dupla expressão. [...] Na verdade talvez a ironia seja a única forma de poder ser sérios nos dias de hoje" (HUTCHEON, 1991, p. 62).

Certamente a ironia é uma das principais características da pós-modernidade, adotada por Villoro como forma de crítica, demonstrando a fragmentação do sujeito pós-moderno e seu desencanto com o mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Juan Villoro inicia sua trajetória nos anos setenta, escrevendo crônicas. Naquele momento complexo para o contexto cultural, político e econômico mexicano, esse autor já percebia a relevância de sua escrita e a importância da crônica como modo literário. Villoro discute através de seus textos a modernidade do país, que ele denomina como "pós-apocalíptica" em seu ensaio *El vértigo horizontal. La ciudad como texto* (2002), não se prendendo a questão da identidade do "ser nacional", pois entende com muita clareza que não pode ser moderno, uma vez que, já foram os seus antepassados. Ele também não aceita a integrar pacificamente a pós-modernidade, conseguindo superar esse esquematismo e encontrando na crônica sua linguagem cosmopolita.

Enfim, este estudo procurou demonstrar a complexidade da ficção na pós-modernidade, destacando a relevância da crônica como gênero adequado para representar o momento histórico a partir da década de 1960, já que no México, segundo a visão de Juan Villoro é o momento de consolidação da cultura de massa, da marca do "fim da Revolução Mexicana", da americanização da cultura, de questionamento entre alta e baixa cultura e os debates sobre os limites da modernidade, pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade líquida. Ou seja, esse gênero fronteiriço de escritura híbrida que por vezes se transforma em ensaio, relato, testemunho, reportagem ou história é privilegiado em tempos "pós-apocalípticos" para contar os "rituais do caos" no México. A crônica que se move as margens da literatura, nas bordas do cânone e desafia definições estabelecidas, induzindo a uma reflexão sobre o caráter literário e não literário de sua posição limite e lateral que invade com temas e vozes as cenas, é utilizada por Villoro para estabelecer um caráter político e literário ao mesmo tempo de seus textos.

REFERÊNCIAS

DÉS, Mihály. **Juan Villoro: Paisaje del post-apocalipsis**. Publicado em Fev. 2005. Disponível em: <http://www.lateral.ed.es/revista/articulos/122.villoro.htm> Acesso em: 07 fev. 2015.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GUTIÉRREZ, Susel. **Tiempo transcurrido: calendario azteca de una generación de testigo/personajes.** Publicada en 26.11.2013. Disponível em: <http://www.lajiribilla.cu/articulo/6379/tiempo-transcurrido-calendario-azteca-de-una-generacion-de-testigospersonajes> Acesso em: 10 jan. 2015.

HERRALDE, Jorge. Juan Vlloro, México-Barcelona-México-Barcelona-México etcétera. In: RUISÁNCHEZ, José Ramón. & ZAVALA, Oswaldo. (Compilación) **Materias dispuestas: Juan Villoro ante la crítica**. Barcelona, Editorial Candaya, 2011, pp.73-78.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-modernismo: história, teoria e ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.

JAMESON, Fredric. **Modernidade singular. Ensaio sobre a ontologia do presente**. Trad. Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MASOLIVER RÓDENAS, Juan Antonio. Juan Villoro: itinerarios de la invención. In: RUISÁNCHEZ, José Ramón. & ZAVALA, Oswaldo. (Compilación) **Materias dispuestas: Juan Villoro ante la crítica.** Barcelona, Editorial Candaya, 2011, pp.31-65.

MONSIVÁIS, Carlos. **A ustedes les consta. Antología de la crónica en México**. México: Ediciones Era, 2010.

MORENO, Concepción. **Domador de historias** (Entrevista). Publicada en Fondo de Cultura Económica. En 30 de enero de 2009. Disponível em: <http://www.fondodeculturaeconomica.com/Editorial/Prensa/Detalle.aspx?seccion=Detalle&id_desplegado=22811> Acesso em: 10 jan. 2015.

SÁNCHEZ-PRADO, Ignacio M. **Naciones intelectuales: la modernidad literaria mexicana de la constituición a la frontera (1917-2000)**. 2006. 422f. Tese de Ph.D. (Hispanic Languages and Literatures). Uviversity of Pittsburgh, Pittsburgh, 2006. Disponível em: <http://d-scholarship.pitt.edu/7769/1/Sanchez_Prado_ETD_2006.pdf> Acesso em: 21 ago. 2015.

VALDÉS SAMPEDRO, Octavio. **El rock y la modernidad: hacia una nueva experiencia**. Publicada en La Colmeia, no. 61/62 de 2009. Disponível em: <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2061-62/Aguijon/OVS.html> Acesso em: 12 fev. 2015.

VILLORO, Juan. **Tiempo transcurrido: crónicas imaginarias**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

_____. **El vértigo horizontal. La Ciudad de México como texto.** Debats 78 Otoño 2002 Quadern. Disponível em: <http://www.alfonselmagnanim.com/debats/78/quadern02.htm> Acesso em: 20 mai. 2015.

A DIDÁTICA DA LITERATURA IMAGINÁRIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE C.S.LEWIS

Nathan D'Almeida Alves de Oliveira[1], Emmanoel de Almeida Rufino[2]

[1]Discente do curso técnico de controle ambienta - IFPN. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq/IFPB. e-mail: oliveiranathan4@gmail.com; [2]Professor de filosofia - IFPB. e-mail: emmanoel.rufino@ifpb.edu.br

RESUMO: A partir da modernidade veio o terrível pensamento de que mitos e contos de fadas não contribuem em nada para o processo didático do ser humano. Isso pode ser percebido com o posicionamento de certos acadêmicos que criticam o uso desse tipo de literatura para o ensino, acusando as mesmas de levarem as pessoas, em especial as crianças, a uma espécie de "escapismo" da realidade. Diante do apresentado, o escopo desse trabalho é analisar o pensamento proposto pelo escritor, professor de literatura e crítico literário Clives Staples Lewis (1898 – 1963). Através desse pensamento, Lewis defende a literatura imaginária argumentando que a mesma é de excepcional importância para o desenvolvimento do ser humano, priorizando o ideal da obtenção da verdade que é encontrada no mundo metafísico e como ele é aplicado no mundo real. Para tal, foram utilizadas diversas obras do próprio Lewis, além de um artigo e uma biografia do autor. No fim do trabalho pudemos encontrar os resultados que pretendíamos, entendendo claramente o importante papel que, para Lewis, a literatura imaginária exerce no processo didático.
Palavras–chave: imaginação, literatura, processo de aprendizagem

THE IMAGINARY LITERATURE TEACHING: AN ANALYSSIS FROM C.S.LEWIS

ABSTRACT: From modernity came the terrible thought that myths and fairy tales do not contribute to the educational processo of the human being. This can be seen with the positioning of certain scholars who criticize the use of the type of literature for teaching, accusing them of leading people, especially children, to a kind of "escapism" of reality. Before presented, the scope of this article is to analyze the thinking proposed by the writer, literature professor and literary critic Clives Staples Lewis (1898 – 1963). Through this thought, Lewis defends the imaginary literature arguing that it is of exceptional importance for human development, giving priority to the ideal of reaching the truth that is found in the metaphysical world and how it is applied in the real life. For this, we used a several Works of Lewis himself, as well as na article and na author biography. After work we fin the results we wanted, clearly understanding the importante role that Lewis, the imaginary literature plays in the teaching process.
KEYWORDS: imagination, learning process, literature

INTRODUÇÃO

Clive Staples Lewis foi um notável professor de literatura e crítico literário, amplamente conhecido no mundo como uma referência literária e cultural. Sua fama internacional deve a sua obra mais famosa, seu *Magnum opus: As crônicas de Nárnia*, um conjunto de sete livros que se passam na terra mágica de Nárnia. Esse trabalho pretende analisar as ideias expressas

por Lewis com o intuito de encontrar a importância da literatura imaginaria para o processo didático.

Desde os primórdios da humanidade o homem busca transmitir o conhecimento através de metáforas e alegorias, ao invés de usar a realidade em si, esse fato pode ser observado, por exemplo, na Paideia, o ideal de formação ética do ser humano para os gregos antigos, onde o contar dos mitos se transformava num processo didático de transmitir, metaforicamente, conhecimentos sobre o mundo. No entanto, a partir do fim da idade média, com a chegada dos pensamento modernistas, esse ato de contar histórias começou a ser deixado de lado, sendo, como argumenta Lewis no seu ensaio "*Três maneiras de escrever para crianças"* acusado de levar os leitores (em especial as crianças) a uma espécie de "escapismo da realidade" e passando a ser considerado um ineficaz método didático, por não tratar o mundo da forma como ele realmente é. Nas palavras de C.S.Lewis:

> O conto de fadas é acusado de dar às crianças uma falsa impressão do mundo em que vivem. Na minha opinião, porém, nenhum outro tipo de literatura que as crianças poderiam ler lhes daria um impressão tão verdadeira. As histórias infantis que se pretendem "realistas" tendem muito mais a enganar as crianças. (LEWIS, 2009, p.746).

Podemos perceber que Lewis defende que na verdade as histórias provenientes do imaginário humano servem como uma manifestação metafórica da verdade, onde os mestres (que podemos relacionar com os pais ou os professores) estão incumbidos com a tarefa de repassar as histórias aos seus aprendizes, ajudando-os assim a conseguirem compreender o verdadeiro sentido implícito naquelas histórias, mitos, ou contos de fadas.

Diante do exposto, vemos a importância do nosso trabalho em expor o pensamento de Lewis acerca do verdadeiro processo de didática, dando margem para que estudantes e educadores venham a conhecer o vasto e rico universo da literatura imaginária como uma forma didática de atingir o conhecimento acerca das verdades presentes em nosso mundo. Outro valor que enxergamos nessa pesquisa é que ela combate as ideias modernas de uma aprendizagem inteiramente baseada numa literatura "realista" ignorando as histórias que abordam coisas para além do comum, esse ultimo fato é abordado por Lewis metaforicamente no seu livro *O sobrinho do mago* onde duas crianças estão discutindo acerca do que existe dentro de uma casa considerada abandonada.

> - Acho que alguém mora lá, escondido, saindo e entrando tarde da noite, com uma lanterna abafada. Acho que vamos descobrir um bando de assassinos e ganhar uma recompensa. É besteira acreditar que uma casa fique vazia esse tempo todo, a não ser que exista algum mistério.

> - Papai acha que é por causa do mau estado do encanamento – observou Polly.
> - Encanamento! Gente grande tem mania de dar explicações sem graça! – disse Digory (LEWIS, 2009, p.14).

Com o que fora apresentado, temos como objetivo principal pesquisar e apresentar o pensamento de Lewis sobre a efetividade do processo didático baseado na leitura e na compreensão das verdades implícitas nas histórias fantásticas, tais como os mitos e os contos de fadas. Como objetivos específicos, pretendemos: 1- Analisar as ideias propostas por Lewis acerca da literatura imaginária e sua importância no processo didático, 2- Compreender o pensamento de Lewis exposto em suas obras acerca do tema citado anteriormente e, 3- Apresentar de forma clara e distinta oque o autor pensava a respeito do imaginário e de sua relação com a aprendizagem.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização deste trabalho foram utilizadas exclusivamente referências bibliográficas. A biografia "*A vida de C.S.Lewis: Do ateísmo às terras de Nárnia"* do famoso acadêmico Alister McGrath bem como a obra *"Surpreendido pela alegria"* de autoria de C.S.Lewis serviram para analisarmos a vida do autor, buscando suas ideias acerca do tema anteriormente citado. Além dessas obras, foi utilizado o ensaio de Lewis, "*Três maneiras de escrever para crianças"* e a coletânea de livros intitulada *"As crônicas de Nárnia",* buscando encontrar as ideias implícitas nos textos de Lewis acerca do seu posicionamento em relação a didática da leitura de histórias do imaginário. Utilizamos também um artigo da professora, historiadora e filósofa brasileira, Gabriele Greggersen, onde se aborda a vida de Lewis e a literatura imaginária, além de temas teológicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira etapa dessa trabalho se baseia no estudo da vida de C.S.Lewis onde atentamos para suas ideias acerca do imaginário e de como isso pode se relacionar com os processos didáticos. Pudemos perceber que Lewis expressa um notável desgosto para com a educação dos tempos modernos, onde toda literatura é baseada em obras exclusivamente realistas, podemos verificar esse fato no capítulo dois da sua obra *"Surpreendido pela alegria",* onde o autor discorre acerca dos seus primeiros anos na escola:

> Houve uma grande decadência na minha vida imaginativa. Durante muitos anos a alegria (na forma como a defini) esteve não apenas ausente, mas também esquecida. Minhas leituras se restringiam principalmente a coisas

> imprestáveis; (...). Quando o menino passa da literatura infantil à escolar, ele retrocede em vez de evoluir (LEWIS, 2015, p.37, 38).

Para início de seus argumentos, Lewis pressupões que devemos abandonar toda espécie de preconceito histórico, devemos considerar a importância dos textos antigos nos dias de hoje, como alicerces sob a qual toda civilização ocidental foi fundada. Para Lewis, o mal desse preconceito é que ele gera uma espécie de "esnobismo cronológico", passando a considerar erroneamente o presente inevitavelmente superior ao passado (McGrath, 2013). Após deixarmos de lado esse preconceito, Lewis expõe qual o real problema existente em acharmos que o processo didático deva se restringir a obras "realistas". Para Lewis, as histórias que falam sobre temáticas reais acabam fazendo com que o aluno (aquele que busca o conhecimento) tenha uma falsa impressão acerca da realidade, ao acreditar que as ações dos personagens de tais histórias podem ser repetidas por ele e ficando decepcionada quando perceber que a realidade é muito diferente delas. Os mitos e contos de fadas no entando, fazem com que o aluno perceba a realidade de uma forma completamente diferente e distinta, como defendido por Lewis defende no seu ensaio *"Três maneiras de escrever para crianças"*:

> Todas as histórias em que as crianças passam por aventuras e sucessos que são possíveis, no sentido de que não rompem as leis da natureza, mas quase infinitamente improváveis, tendem muito mais que os contos de fadas a criar falsas expectativas. (...). Mais uma vez, vamos comparar o conto de fadas com a história escolar (...). O segundo, especialmente quando voltado para algo tão próximo como a vida escolar, é voraz e extremamente sério. Sua realização no nível imaginário é de fato compensadora: nós a buscamos, fugindo das decepções e humilhações do mundo real, e somos mandados de volta a ele com uma insatisfação nem um pouco divina. Trata-se sempre de lisonjear o ego. O prazer consiste em imaginar-se objeto de admiração. O outro anseio, o anseio pelo país das fadas, é muito diferente. Em certo sentido, a criança não anseia pelo país das fadas da mesma maneira que o garoto anseia por ser o herói da sexta série. Será que alguém supõe que ele, de fato e prosaicamente, anseia pelos perigos e desconfortos de um conto de fadas? (...). De jeito nenhum. Seria muito mais verdadeiro dizer que país das fadas desperta no menino um anseio por algo que ele não sabe o que é. Comove-o e perturba-o (enriquecendo toda sua vida) com a vaga sensação de algo que está além do seu alcance, e, longe de tornar insípido ou vazio o mundo exterior, acrescenta-lhe uma nova dimensão da realidade. (...). O menino que lê a história do tipo "escolar" do tipo que tenho em mente deseja o sucesso e fica infeliz (quando termina o livro) porque esse sucesso lhe escapa; o menino que lê o conto de fadas simplesmente deseja e sente-se feliz no próprio ato de desejar. Sua mente não esteve concentrada nele mesmo, como acontece freqüentemente nas histórias mais realistas. (LEWIS, 2009, p.746-747).

Como é perceptível na citação acima, para Lewis a literatura imaginária enriquece a vida infantil de uma forma que nenhum outro tipo de literatura consegue fazer. Isso confere as histórias fantásticas uma espécie de "verdade ainda não revelada" que obriga os seus leitores a esmiúça-las até encontrar o que ela realmente pretende dizer, estimulando dessa forma a ânsia pelo conhecimento e assim, contribuindo para o processo didático.

Na segunda etapa do nosso trabalho, buscamos analisar as obras fictícias de Lewis, procurando encontrar elementos que se relacionem às ideias anteriormente apresentadas.

Começaremos pelo pensamento de Lewis sobre as verdades implícitas de maneira metafísica nas histórias imaginárias. Para isso, podemos citar o episódio narrado no livro de ficção cientifica intitulado *"Além do planeta silencioso"*, onde um dos personagens diz que a melhor maneira de se compreender a relação entre "lembrança e prazer" é através da metafísica expressa num poema. A título de explicação, as palavras que estão em itálico na citação abaixo se referem a termos e seres que fazem parte da obra.

> Um prazer atinge sua plenitude somente quando é relembrado. *Hhomem*, você está falando como se o prazer fosse uma coisa, e a lembrança, outra. Tudo é uma coisa só. Os *séroni* poderiam explicar melhor isso do que eu. Mas não melhor do que eu poderia dizer num poema. O que você chama de lembrança é a última parte do prazer, como o *crah* é a última parte do poema. (...). Você diz que há poetas no seu mundo. Eles não lhes ensinam isso? (LEWIS, 2010, p. 97-98).

Essa ideia da metafísica do conhecimento também é defendida na biografia de Lewis por Alister McGrath:

> Para Lewis, a poesia funciona não dando atenção ao poeta, mas ao que o poeta enxerga: "O poeta não é um homem que me pede para olhar para ele; é um homem que me diz 'Olhe para aquilo' e aponta". O poeta não é um "espetáculo" a ser visto, mas um "conjunto de lentes" por meio das quais as coisas devem ser vistas. O poeta é alguém que nos capacita a enxergar coisas de um modo diferente, que mostra coisas que nós, de outra forma, não notaríamos. (MCGRATH, 2013, p. 206-207).

Podemos perceber nos dois exemplos citados acima que para Lewis, a figura do poeta possui uma estreita ligação com a figura do educador, onde ambas possuem o papel como o de um aio, de conduzir o aluno ao caminho do aprendizado, possibilitando que o mesmo desbrave esse caminho. Para Lewis, ao fim do caminho o aluno alcança a verdade que tanto buscou, satisfazendo-se imensamente. Podemos perceber essa satisfação de se obter a verdade representada metaforicamente no último livro das Crónicas de Nárnia, intitulado "*A última batalha*", onde, depois de narrar a chegada dos protagonistas na terra por ele intitulada de

"verdadeira Nárnia", o autor tenta descrever o aspecto e as sensações desse mundo, metaforicamente utilizado para representar a descoberta do verdadeiro conhecimento.

> É tão difícil explicar a diferença entre essa terra ensolarada e a antiga Nárnia, quanto dizer que gosto tinha as frutas daquele país. Talvez você consiga ter alguma ideia se pensar no seguinte: faça de conta que está em uma sala cuja janela dá para uma bonita baía, ou para um vale verdinho que se perde de vista entre as montanhas. Na parede oposta à janela existe um grande espelho. Agora olhe pela janela. Ao se voltar, você se depara com a mesma vista do mar ou do vale no espelho. E, no espelho, o mar ou o vale são, num certo sentido, exatamente a mesma coisa que os reais. Ao mesmo tempo, porém, existe algo diferente: são mais vivos, mais maravilhosos, mais parecidos com os lugares de uma história que você, apesar de jamais ter ouvido, gostaria muitíssimo de escutar. Pois bem: a diferença entre a Nárnia antiga e a nova era algo assim. Os campos da nova Nárnia eram muito mais vivos: cada rocha, cada flor, cada folhinha de grama parecia ter um significado ainda maior. Não há como descrevê-la: se algum dia você chegar lá, então compreenderá o que quero dizer (LEWIS, 2009, p.730).

Mais uma vez Alister McGrath nós apresenta esse pensamento abordado por Lewis acerca do verdadeiro sentido escondido nas histórias de Nárnia.

> É impossível entender o profundo apelo de Nárnia sem avaliar o lugar que histórias ocupam na formação do entendimento de nossa realidade e de nosso lugar nessa realidade. As crônicas de Nárnia repercutem fortemente a básica intuição humana de que nossa própria história é parte de algo maior – o qual, uma vez entendido, nos permite ver nossa condição de uma forma nova e mais significativa. Um véu é retirado, uma porta é aberta, uma cortina é afastada, e nós temos a possibilidade de entrar num novo reino. Nossa própria história é agora vista como parte de uma história mais abrangente, e isso nos ajuda a entender como nos encaixamos num esquema maior de coisas e a descobrir e valorizar a diferença que podemos fazer. (MCGRATH, 2013, p. 294).

Com o intuito de explicar melhor essa ideia nós entramos na terceira e última etapa do nosso trabalho, em que iremos procurar, nas ideias da professora e historiadora brasileira, Gabriele Greggersen, a importância da leitura dos mitos e contos de fadas para o processo didático.

> Na literatura não há melhor método de contraste do que os contos-de-fadas, que consideram as coisas não diretamente como elas são ou se explicam, mas indiretamente, como elas não são, ou como foram vocacionadas a ser. Os contos-de-fadas, longe de representar uma infantilização ou banalização da realidade, revelam-se como um poderoso recurso didático, capaz de ensinar verdades "éticas" muito mais adultas do que podemos supor. Por isso é que todo bom crítico e educador amadurecido sabe apreciá-los: (...). (GREGGERSEN, 1999)

Podemos compreender claramente a semelhança dos pensamentos defendidos pela historiadora com as ideias expressas por Lewis. Onde ambos recolhessem as histórias do imaginário como excelentes recursos didáticos que acabam levando os alunos a um melhor entendimento do mundo e deles mesmos. Como prova dessa relação entre ambos podemos citar mais uma vez uma parte da biografia de Lewis escrita por Alister McGrath:

> Como Tolkien, Lewis tinha plena consciência do poder imaginativo dos "mitos" – histórias que tentaram entender quem somos, onde nos encontramos, o que deu errado e o que se pode fazer em relação a isso. (...). Lewis percebeu que o bem, o mal, o perigo, a angústia e a alegria, tudo isso pode ser visto mais claramente se estiver "imerso numa história". Essas narrativas, através do "realismo de sua apresentação", nos proporcionam um jeito de captar as estruturas mais profundas de nosso mundo em dois níveis: o imaginativo e o racional (MCGRATH, 2013, p. 294-295).

Através do exposto acima, podemos perceber que, para C.S.Lewis as histórias fantásticas provenientes do imaginário humano carregam consigo as essências mais profundas da condição humana e que, ao nos relacionarmos com essas histórias e utilizarmos as mesmas como ferramentas didáticas, estamos abraçando os maiores fundamentos de toda compreensão humana.

CONCLUSÕES

Concluiu-se que para C.S.Lewis as histórias que fazem parte da literatura imaginária exercem um importantíssimo papel nos processos didáticos.

Concluiu-se que para Lewis os pais e professores devem exercer a função como de poetas, mostrando o caminho pelo qual os seus aprendizes devem ir, e ajudando-os a, por conta própria, trilharem esse caminho.

O presente trabalho pode ser utilizado para a conscientização de professores de todas as áreas do ensino, fazendo-os reavaliarem suas metodologias de ensino.

O trabalho apresenta dificuldades por não poder abranger demais atores no momento, sendo de extrema importância a pesquisa desse mesmo pensamento abordado por outros autores, procurando assim, fortalecer os argumentos aqui levantados.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, o Senhor Criador de todo universo, Aquele que É, que Era e que sempre Será, pois sem ele nada seríamos. Agradecemos também a todos amigos e a toda família que sempre nos incentivam a prosseguir. Por fim, agradecemos ao IFPB –

campus João Pessoa, ao CNPq e ao grupo de pesquisa Paideia e cultura no projeto civilizatório ocidental.

REFERÊNCIAS

GREGGERSEN, G. Vivendo e aprendendo com C.S.Lewis: Princípios norteadores da educação cristã no século XXI, **Fides Reformata**, São Paulo, v.4, jan.1999. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_IV__1999__1/Gabriele.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

LEWIS, C.S. **Além do planeta silencioso**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **As Crónicas de Nárnia**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Surpreendido pela alegria**. 1. ed. Viçosa, MG: Ultimato, 2015.

MCGRATH, A. **A vida de C.S.Lewis:** do ateísmo às terras de Nárnia. São Paulo: Mundo Cristão, 2013.

A INFLUÊNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA NO IFBA, CAMPUS DE SALVADOR

Marcus Drummond Celestino Silva

Professor de Língua Inglesa – IFBA. E-mail: drummond@ifba.edu.br

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado intitulada "Infinito Particular": Um Estudo da Influência e das Contribuições da Cultura nas Aulas de Língua Inglesa no IFBA, Campus de Salvador, a qual se propôs a analisar as interações possíveis entre professores de origens, realidades e memórias de vida distintas, e entre esses e seus alunos, que também carregam o seu infinito particular. Com isso, foi possível refletir criticamente e descrever como a cultura se manifestou, a partir dessas interações, nas aulas de língua inglesa, e que articulações foram realizadas entre cultura e língua. Os resultados, analisados à luz da Análise de Conteúdo, evidenciaram o trabalho em sala de aula com aspectos culturais, e refletiram as concepções dos sujeitos acerca do significado de língua e cultura, e sua articulação com o ensino de Língua Inglesa. Entretanto, o trabalho com aspectos culturais, embora realizado de forma consistente nas aulas, recaiu sobre o repasse de informações culturais em seus aspectos visíveis, o que não favoreceu o desenvolvimento de competência sociocultural.
Palavras-chave: cultura, ensino, Língua Inglesa

INFLUENCE AND CONTRIBUTIONS OF CULTURE IN ENGLISH TEACHING: A CASE STUDY OF THE EXPERIENCE AT IFBA, CAMPUS SALVADOR.

ABSTRACT: This article is the result of my master's thesis titled "Private Infinity": A study of the influence and contributions of culture in English classes at IFBA, Campus Salvador, which aimed at reflecting upon the possible interactions among teachers of different origins, realities and experiences, and between these and their students, who also carry their “personal infinity". Therefore, it was possible to reflect critically and describe the ways culture was manifested in English language classes, and which articulations between culture and language arouse from these interactions. The results, analyzed via Content Analysis, techniques emphasized the work on cultural aspects during the classes, reflecting the subjects' concepts about what both language and culture mean, thus their articulation with English language teaching. Nevertheless, although the cultural aspect is consistently present in the teacher's classes, its emphasis falls on the transmission of cultural information in its visible aspects, which did not favor student's development of sociocultural competence.
Keywords: culture, education, English Language

INTRODUÇÃO

O primeiro conceito de cultura foi formalizado pelo antropólogo britânico Edward Tylor em seu trabalho mais importante, *Primitive Culture*: "Tomado em seu amplo sentido etnográfico, é um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (TYLOR, 1920, p.1).

A indissociabilidade entre língua e cultura foi defendida por Kramsch (1998), para quem a língua é moldada e socializada pela cultura, em uma negociação incessante de significados. Essa reflexão é defendida por outros pesquisadores, como Brown (2000), que nos diz que a língua está intrinsecamente ligada à cultura, de forma que não é possível separá-las sem que se perca o significado de uma ou da outra. Vista dessa maneira, a língua pode ser entendida como cultura em sua expressão comunicativa.

Por sua vez, o ensino de aspectos culturais de uma língua estrangeira, em geral, se concentra em dois focos: no primeiro, em dados estatísticos (geográficos e históricos), fatos intelectuais (clássicos de literatura e arte) e costumes (folclore, festividades, comidas típicas etc.), aos quais Bennett (1998) se refere como Cultura objetiva, que também compreende os sistemas sociais, econômicos, políticos e linguísticos. No segundo, o foco recai sobre os sentidos, os comportamentos e visões cotidianas dos indivíduos. Bennett (1998) os define como cultura subjetiva. São padrões de crenças, comportamentos e valores, os quais são aprendidos e compartilhados por grupos de indivíduos interativos.

No Brasil, onde o contexto cultural do aprendiz é diverso do contexto em que a língua alvo está inserida, é na sala de aula que os alunos constroem, confrontam, compreendem e incorporam a realidade cultural. Visto dessa forma, é possível afirmar que o ensino – e o domínio – das quatro competências linguísticas – a fala, a escrita, a leitura e a audição – por si só não prepara o aluno para se posicionar de forma crítica e eficaz em qualquer contexto cultural. Bennett (1998) resume essa questão ao defender que a compreensão da Cultura objetiva pode criar conhecimento, porém, não necessariamente essa compreensão é indicativa de competência. Nesse sentido, a pesquisa realizada no Mestrado buscou compreender como surgiram e como foram tratados, nas aulas de Língua Inglesa, aspectos da cultura de origem e da cultura-alvo, e sua articulação com os aspectos linguísticos, com o objetivo de inferir se o trabalho desenvolvido foi capaz de tornar o aluno linguística e culturalmente competente.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada considerando-se o paradigma qualitativo. Tratou-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, uma "adaptação da etnografia à educação" (ANDRÉ, 2007, p. 28), em que foram utilizadas técnicas de pesquisa tradicionalmente associadas à etnografia. O *locus* escolhido foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* de Salvador, local onde ministro aulas de Língua Inglesa. Por sua vez, a escolha dos sujeitos recaiu sobre os que trabalham com as quatro habilidades comunicativas em suas aulas, nos 2º e 3º anos do Ensino Técnico Integrado ao Médio, em que a disciplina Língua Inglesa é oferecida. A pesquisa foi realizada no 2º bimestre do ano letivo, enquanto a análise dos dados obtidos e as conclusões da pesquisa foram feitas nos bimestres seguintes. Foram utilizadas as técnicas de pesquisa de campo, documental e bibliográfica. Por fim, os dispositivos de coleta de dados aplicados foram o questionário, a observação não participante e a entrevista.

Os dados coletados foram tratados mediante a utilização do programa PSPP[3], um programa para análises estatísticas sobre matrizes de dados, substituto gratuito do SPSS, da IBM. Com ele, foi possível gerar relatórios tabulados, os quais foram utilizados nas análises da pesquisa, realizadas à luz da Análise de Conteúdo. Por intermédio dessa técnica, foi possível "descrever, desvelar, inferir, explicar, analisar e, por fim, interpretar" (AVENA, 2002, p. 137) as percepções dos sujeitos acerca do conceito de cultura e da sua influência e contribuições nas aulas de Língua Inglesa, disciplina que ministram.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No questionário aplicado, as professoras apontaram aspectos culturais que observam na Bahia, no Brasil e em países que visitaram ou residiram. Foi constatada uma tendência em observar-se mais aspectos subjetivos da cultura que objetivos: 66% das indicações foram dos primeiros, contra 34% dos últimos. Outro ponto importante a ser considerado diz respeito à ocorrência de estereótipos. Das 30 ocorrências de aspectos culturais lembrados na Bahia e no Brasil, onde há uma relação de pertencimento, 10 são de estereótipos relacionados à cultura subjetiva. Isso significa 1/3 do total das ocorrências, ou 53%, se considerarmos apenas as 19 ocorrências de aspectos da cultura subjetiva. Já em 19% das 31 ocorrências de aspectos culturais lembrados pelas professoras em suas viagens pelo exterior – ou 29% de aspectos da cultura subjetiva – são estereótipos. Esses dados estão resumidos na figura a seguir:

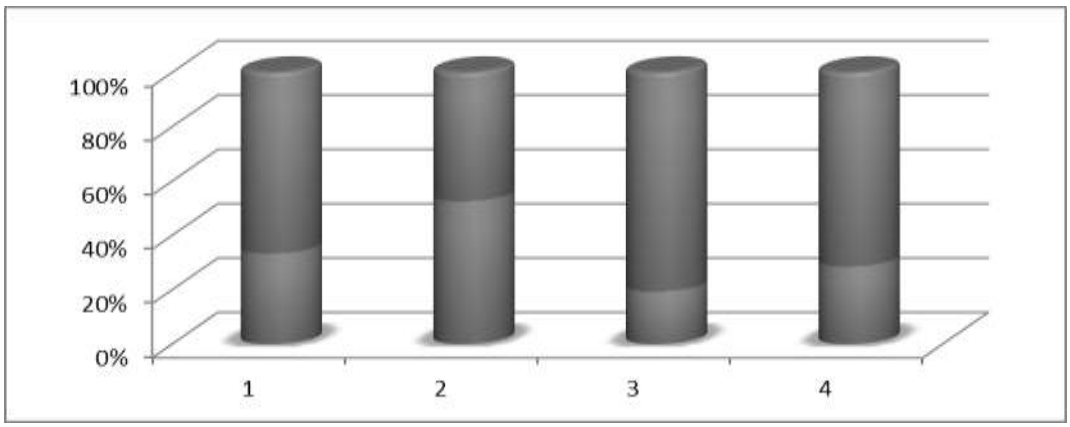


Figura 1. Ocorrências de estereótipos apontados. IFBA, 2013.

1. Estereótipos observados na Bahia e no Brasil *versus* total de ocorrências;
2. Estereótipos observados na Bahia e no Brasil *versus* ocorrências de cultura subjetiva;
3. Estereótipos observados no exterior *versus* total de ocorrências;
4. Estereótipos observados no exterior *versus* ocorrências de cultura subjetiva.

[3] Este programa é recomendado pela Universidade do Porto, e pode ser acessado/baixado gratuitamente em: <http://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1011016>, da Universidade do Porto.

Esses dados propiciaram a formulação de duas questões importantes: como foram tratados os estereótipos que surgiram a partir dos materiais didáticos empregados, da fala dos alunos ou do professor? Houve alguma reflexão sobre eles? A observação das aulas buscou responder também a essas questões.

Duas aulas de cada professora foram observadas. Quatro delas trabalharam com o mesmo material didático. Neles, o tema música foi associado aos conteúdos linguísticos Presente Simples, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, verbos de opinião – *love, like, hate* – e adjetivos empregados com o mesmo objetivo – *fantastic, interesting, terrible* etc. A quinta professora também trabalhou com o presente simples, porém a partir da rotina diária de um personagem, enquanto a última trabalhou com o tema previsões e decisões, à luz do seguinte aspecto linguístico: futuro com *will* e com *going to*.

Ao longo das aulas observadas, foi possível verificar 57 momentos de interação em que a aspectos culturais se manifestaram. A partir desses, foi feito um recorte de 29 situações, analisadas na dissertação. As demais não o foram por serem bastante semelhantes.

O teste de associação de palavras foi aplicado após a observação das aulas, para não influenciar seu planejamento ou execução, com a modificação de alguma prática para atender a uma suposta necessidade do pesquisador. A partir das palavras indutoras **língua** e **cultura**, as professoras associaram quatro outras, justificando sua escolha. Cinco delas associaram língua à comunicação e interação, apontando o desejo de pertencer a um grupo, conhecer pessoas e interagir com elas; para quatro delas, a língua é um instrumento de transformação e ascensão social; outras quatro a relacionaram com a cultura. As associações feitas ao conceito de língua evidenciaram a compreensão das professoras da importância da língua enquanto instrumento de comunicação, interação e compreensão do mundo a nosso redor. Além disso, demonstraram entender o poder da língua sobre as pessoas, as quais, com ela e a partir dela, são capazes de agir e transformar a sociedade. Por fim, conscientes da relação indissociável entre língua e cultura, defendem que a língua "denuncia" a cultura de um grupo social.

Todas as professoras apontaram a relação entre cultura, identidade e pertencimento, ao afirmarem que é a cultura a responsável pela caracterização de um povo. Uma professora definiu cultura em relação a seus aspectos mais visíveis, como culinária, indumentária, sotaques e arte. As demais a relacionaram a aspectos da cultura subjetiva, como crenças e valores – mesmo os estereotipados – aprendidos com a família, e que passam de geração em geração, ou os padrões de comportamento, natos ou adquiridos, com os quais interagimos com os outros.

As entrevistas também ocorreram após a observação das aulas, pelos motivos explicitados anteriormente, e foram divididas em duas partes. Na primeira, as professoras indicaram até três objetivos de trabalharem com aspectos culturais em suas aulas. O principal objetivo apontado foi o conhecimento da língua e da cultura-alvo. É possível asseverar coerência entre o que foi defendido e o

observado nas aulas, uma vez que os aspectos culturais apresentados e discutidos têm o caráter informativo indicado pelas professoras: informações sobre costumes, festividades, gastronomia, diferenças de sotaque e adequação gramatical, a partir do ponto de vista cultural.

A abordagem desses aspectos em sala de aula é importante, mas, como vimos, deve vir acompanhada de uma discussão crítica sobre os aspectos invisíveis da cultura, afinal, como defende Kuper (2002, p. 288), cultura é "essencialmente uma questão de ideias e valores, uma atitude mental coletiva". Destarte, será possível formar aprendizes conscientes, críticos e capazes de se relacionar eficazmente com a língua e a cultura alvo.

Embora as professoras tenham exprimido o desejo de colaborar com a formação do aluno, a partir da consciência de estarem trabalhando com indivíduos responsáveis por "fazer" a cultura, e tenham assinalado o objetivo de ensinar aspectos culturais subjetivos, como respeito à diversidade e incentivo à quebra de estereótipos, entre outros, a ênfase dada ao repasse de informações culturais em seus aspectos visíveis, conforme foi observado nas aulas, permitiu concluir pela inexistência de coerência entre esses objetivos e o que foi observado.

Na segunda parte da entrevista, as professoras puderam indicar até três aspectos culturais com os quais normalmente trabalham nas aulas. É possível comparar os aspectos que elas afirmaram abordar e os que foram efetivamente verificados nas figuras 2 e 3:

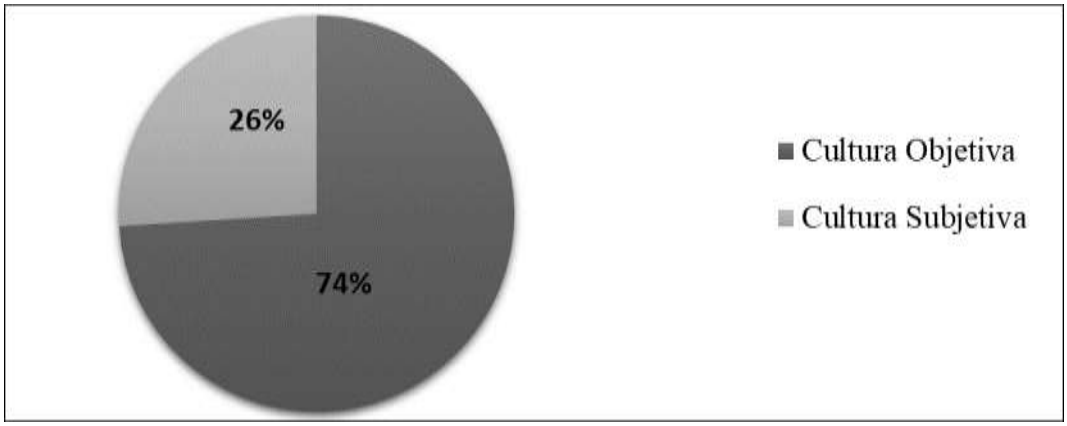


Figura 2. Cultura objetiva x subjetiva, como os sujeitos afirmam trabalhar nas aulas. IFBA, 2013.

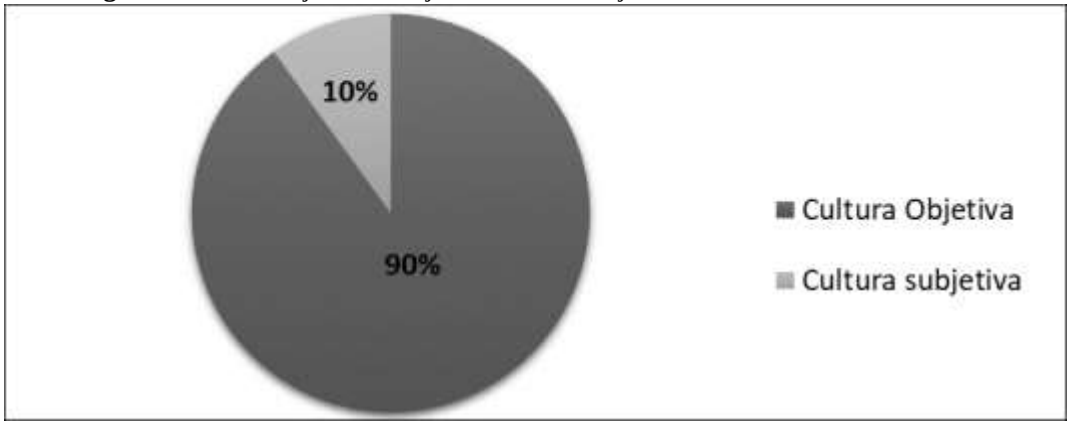


Figura 3. Cultura objetiva x subjetiva, conforme observado nas aulas dos sujeitos. IFBA, 2013.

Essas figuras confirmaram o trabalho realizado em sala de aula com aspectos culturais, e ampliaram a importância dada por elas ao ensino de aspectos visíveis da cultura. Nos 29 excertos analisados, foi possível encontrar 30 ocorrências em que temas relativos à cultura foram discutidos no decorrer das aulas – em um dos excertos, houve duas ocorrências. Desse total, 27 foram de aspectos visíveis da cultura, em situações que foram desde a apresentação de trechos de canções correspondentes a diversos estilos musicais, passando pela comparação entre formas de se dançar alguns desses estilos, como o Arrocha e o Pagode baiano, até a citação de cantores e bandas preferidos dos alunos. Em outros momentos, a rotina diária dos alunos foi discutida, e atividades orais e escritas que tinham por objetivo estabelecer articulações entre língua e cultura, em relação a questões de pronúncia e escolha gramatical, foram realizadas.

Os 29 excertos analisados refletiram ainda a interação entre as professoras e os alunos, destes uns com os outros e de todos com as atividades propostas. O estímulo para que aspectos culturais fossem abordados pôde ser determinado, conforme a Figura 4:

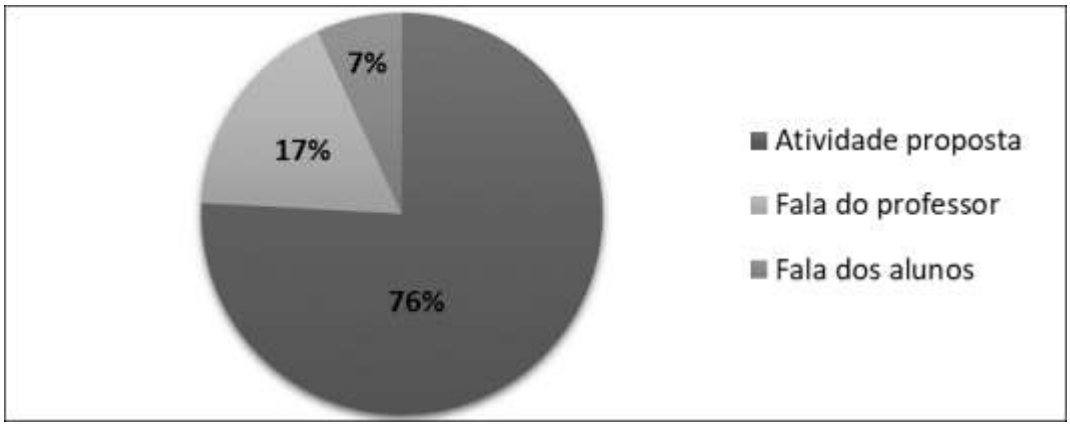


Figura 4. Estímulo para o trabalho com aspectos culturais. IFBA, 2013.

Dos 29 excertos analisados, 22 decorreram das atividades propostas pelas professoras, as quais representam um estímulo para discussões culturais. Contudo, a articulação entre língua e cultura foi estabelecida mediante apenas a abordagem de aspectos visíveis da cultura, cabendo ao professor adaptá-las para atender às necessidades de ampliação das discussões para os aspectos subjetivos da cultura. O que se observou, no entanto, foi que as professoras não avançaram para além do que as atividades propunham, deixando de promover discussões a respeito da cultura em seus aspectos subjetivos.

Das cinco ocorrências em que o estímulo se deu a partir da fala das professoras, duas trataram de aspectos da cultura subjetiva: uma discussão a respeito da vulgarização da imagem da mulher nas canções do Pagode baiano e outra acerca da necessidade de comparar aspectos de culturas distintas sem estabelecer julgamentos de valor. Em um dos dois estímulos gerados pelos alunos, este expressou sua visão acerca do estilo musical Arrocha, com a utilização de um termo pejorativo para defini-lo, porém sem qualquer comentário da professora.

Os dados advindos do questionário evidenciaram que, quando pensam sobre o contexto cultural em que estão inseridas – no local onde nasceram e vivem ou nas viagens realizadas – as professoras dão um peso maior à cultura subjetiva. Foram citados a educação, receptividade, preconceito, etnocentrismo e forma de se relacionar com o outro, dentre outras. Entretanto, nas aulas observadas, as professoras não trouxeram atividades nem buscaram abordar questões que propiciassem discussões e reflexões, sobretudo interculturais, sobre esses temas. As atividades apresentadas, como vimos, se concentraram na abordagem dos aspectos visíveis da cultura.

CONCLUSÕES

Vimos que o trabalho com a cultura visa enfatizar fatos acima de sentidos (KRAMSH, 1993), o que pode levar o aluno a adquirir competência linguística, mas não cultural, uma vez que "ela mantém os alunos inconscientes das múltiplas facetas da identidade cultural do grupo-alvo. Ela os deixa cegos de sua própria identidade social e cultural, implicitamente assumindo um consenso entre o seu e o outro mundo" (KRAMSCH, 1993, p. 24)[4]. Dentro dessa perspectiva, o trabalho com ênfase nos aspectos visíveis da cultura dá ao aluno a impressão de que ele compreende a cultura do outro, deixando os aspectos subjetivos à mercê de concepções prévias, o que favorece a expressão de estereótipos e pré-julgamentos acerca do outro. Em última instância, essa visão distorcida da realidade cria dificuldades de comunicação entre indivíduos de culturas diferentes. Assim como buscam compreender a cultura do outro à medida que observam traços da cultura subjetiva em suas viagens, é preciso que os professores criem um ambiente favorável em suas aulas para que os aspectos invisíveis da cultura possam ser abordados e discutidos de forma crítica e o mais imparcial possível.

Diversas questões, atividades e debates poderiam ter sido discutidos com os alunos ao longo dos 29 excertos analisados, mas não o foram. É possível argumentar que os aspectos culturais se manifestam a todo momento e das mais diversas formas em uma sala de aula. Porém, a língua não pode ser compreendida como um código distinto, separado da cultura (KRAMSCH, 1998). Se, por um lado, não há como o professor estar preparado para lidar com todas as situações que se apresentem em suas aulas, por outro lado, ele não pode simplesmente deixá-las passar despercebidas. Nas ocorrências analisadas, as professoras poderiam, por exemplo, ter sugerido uma pesquisa sobre as questões acerca das quais elas não estivessem preparadas para discutir naquele momento, com a apresentação dos resultados para a turma. Outra possibilidade seria a própria professora ter pesquisado sobre os temas surgidos e retomado essas questões em aulas seguintes, propondo novas discussões e debates com os alunos.

Outro ponto a se observar é o trabalho com as variantes do inglês. Na entrevista, algumas professoras afirmaram trabalhar com variedades distintas das comumente trabalhadas: o inglês

[4] Minha tradução livre para: “It has kept learners unaware of the multiple facets of the target group’s cultural identity. It has left them blind to their own social and cultural identity, implicitly assuming a consensus between their world and the other”.

americano, sobretudo, e o britânico. Entretanto, nas aulas observadas, apenas essas variantes foram trabalhadas, com a variedade britânica tendo aparecido em um exercício de compreensão auditiva. O trabalho defendido na pesquisa de Mestrado, em que aspectos linguísticos e culturais são abordados de forma associada, pressupõe discussões no âmbito da cultura visível e subjetiva de ao menos uma pequena parte da multiplicidade de culturas que se articulam com a língua inglesa ao redor do mundo. Ele vai de encontro ao processo cada vez maior de americanização que se pode observar nos dias de hoje, consoante descrição feita por Kuper:

> Quando olham para o estrangeiro, o que não fazem com muita frequência, o que os escritores especializados em estudos sociais veem é um processo de americanização (chamado de globalização). O resto do mundo aparentemente está condenado a repetir a peça de teatro cultural que estreou na metrópole. Sujeito à mesma mídia, o mundo todo irá encenar as mesmas lutas (KUPER, 2002, p. 293-294).

Faz-se necessário relembrar que a língua inglesa é falada atualmente por meio bilhão de pessoas em mais de 50 países, como língua materna, e em mais de 100, como segunda língua. Entretanto, o trabalho com outras variedades do inglês, que poderia parecer algo virtualmente impossível há alguns anos, hoje, com o avanço da internet e das redes sociais, se torna trabalhoso, mas plenamente alcançável.

Um terceiro ponto que merece ser abordado é o discurso das professoras em sala de aula. Em diversos momentos, ele veio carregado de preconceito e generalizações acerca de nossa própria cultura e da cultura-alvo, ainda que de forma não intencional. Às vezes, no intuito de fazer o aluno entender algo, um exemplo mal colocado tem o poder de reforçar um conceito pré-estabelecido equivocado ou uma visão estereotipada do outro ou de alguma situação. É fundamental trazer exemplos próximos da realidade do aluno, com os quais ele possa se identificar. Isso facilitará a sua compreensão. Contudo, há de se planejar para a incidência de dúvidas e questionamentos quando da preparação das aulas, a fim de que as explicações e os exemplos dados sejam os mais isentos possíveis de julgamentos.

Embora algumas lacunas tenham sido apontadas, a pesquisa realizada durante o Mestrado não teve a pretensão de servir como um manual a ser seguido, mas de contribuir com a *práxis* de professores e/ou pesquisadores que dela se aproximem. Dentro desse entendimento, penso ser fundamental que os aspectos culturais não sejam apenas incluídos nos planos de aula, mas pensados como parte integrante do ensino da língua inglesa, afinal, como defendido em diversos momentos, língua e cultura são elementos indissociáveis.

Outrossim, não apenas os aspectos visíveis da cultura devem ser abordados. Experiências pessoais – viagens ao exterior ou contato com indivíduos da cultura-alvo, por exemplo – devem ser utilizadas para introduzir e discutir de forma crítica e reflexiva com os alunos as crenças e os princípios por trás da língua, sempre buscando estabelecer articulações entre nossa cultura e a cultura-alvo, com comparações isentas de juízo de valor. Destarte, os professores não estarão apenas

formando alunos capazes de formular sentenças ou exprimir ideias e opiniões, mas indivíduos capazes de se posicionar criticamente nos entre-lugares das culturas, aptos a refletir e decidir o que, como, quando e por que interagir quando expostos a outra cultura. Além disso, eles serão capazes também de compreender e relativizar as diferenças entre as culturas, tornando menos conflituosos os encontros interculturais.

Os resultados apontados na pesquisa atestaram a necessidade de um planejamento mais abrangente das aulas com vistas a contemplar aspectos da cultura subjetiva, uma vez que ficou evidente que, quando há oportunidades, os alunos manifestam sua visão de mundo, quer ela seja isenta de preconceitos ou estereótipos, quer seja permeada deles. É importante que, quando esses momentos surgirem nas aulas, o professor não apenas permita que os alunos se expressem, mas fomente discussões que visem à diminuição desses preconceitos ou estereótipos. Ao agir dessa maneira, ele assumirá seu papel de agente imprescindível de conscientização do aluno, contribuindo para a formação de um indivíduo crítico, reflexivo, que relativiza ao máximo as diferenças culturais e que, nos momentos em que comparações entre diferentes culturas são necessárias, ele o faz sem o viés de um julgamento etnocêntrico, mas com a consciência de que, como nos lembra Kuper (2002, p. 289), "não apenas os costumes, mas também os valores são culturalmente variáveis. Por conseguinte, não existem padrões válidos, de modo geral, pelos quais as práticas e os princípios culturais podem ser julgados".

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. 132 p.

AVENA, B. M. **Turismo, educação e acolhimento de qualidade:** transformação de *hostis* a *hospes* em Ilheus, Bahia. 2002. 367 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA/UESC, Ilheus. 2002.

BENNETT, M. J. Intercultural communication: a current perspective. In: _____. **Basic concepts of intercultural communication**. Yarmouth, USA: Intercultural Press, 1998. p. 1-34

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 4.ed. White Plains, NY: Pearson ESL, 2000. 352 p.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998. 134 p.

_____. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993. 304 p.

KUPER, A. **Cultura:** a visão dos antropólogos. Bauru: EDUSC, 2002. 324 p.

SILVA, M. D. C. **"Infinito Particular":** Um Estudo da Influência e das Contribuições da Cultura nas Aulas de Língua Inglesa no IFBA, Campus de Salvador. 2013. 169 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador. 2013.

TYLOR, E. B. **Primitive Culture:** researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom, 6.ed. London: John Murray, 1920. v. 1, 502 p.

A PAISAGEM NA POÉTICA DE LIDIANE NUNES

Lídia Sacramento de Souza[1], Maria das Graças Meirelles[2]

[1]Estudante do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Santo Amaro. e-mail: liidiia_souza@hotmail.com; [2]Professora EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Santo Amaro. e-mail: maria.correia@ifba.edu.br

RESUMO: O presente artigo tem como principal objetivo refletir sobre representações da paisagem como objeto para a literatura. Toma por base a obra poética de Lidiane Nunes, por intermédio do estudo de alguns poemas do livro *Aquela Mesma Paisagem.* (Kalango, 2013) Deste modo, baseado no conceito de paisagem trabalhado por Ida Alves, Maciel e Lima, que norteiam reflexões nas áreas de geografia, de artes e de literatura, selecionou-se um c*orpus* que se constitui dos poemas "Ano Novo", "Lua" e "Fronteira". Assim, após a leitura e o cotejo teórico dos textos, pretende-se discutir a paisagem como pressuposto metafórico para a escrita literária, analisando a perspectiva paisagística do receptor a partir da recepção dos versos. O estudo pauta-se na melancolia e insatisfação trazidos pelo individuo através da idealização da paisagem como figuração de mundo real e, principalmente, como representação das pulsões e desejos do sujeito poético.

Palavras–chave: melancolia, análise literária, representação espacial, teoria da lírica.

LANDSCAPE IN THE POETRY OF LIDIANE NUNES

ABSTRACT: This article aims to reflect on landscape representations as object for literature. It builds on the poetic work of Lidiane Nunes, through the study of some book of poems That same landscape. (Kalango, 2013) Thus, based on the concept of landscape worked by Ida Alves, Maciel and Lima, guiding reflections in the areas of geography, arts and literature, selected a corpus which consists of poems "New Year" "Moon" and "Border". So after reading and theoretical collation of texts, we intend to discuss the landscape as metaphoric assumption for literary writing, analyzing landscape perspective of the receiver from the reception of the verses. The study is guided in melancholy and dissatisfaction brought by the individual through the landscape of idealization as real world figuration and, especially, as a representation of the drives and desires of the poetic subject.
KEYWORDS: melancholy, literary analysis, spatial representation, theory of poetry.

INTRODUÇÃO

O conceito de paisagem é muito vasto e pode ser compreendido como basilar para estudos de várias disciplinas, servindo, pois, como conceito-chave e norteador à Geografia, à História, às Artes, dentre as quais este trabalho destaca os estudos literários. Pode-se perceber a paisagem atribuindo-lhe caráter físico ou figurá-la por intermédio do objeto artístico.

Dentro do campo físico, Maciel e Lima entende que a paisagem é:

> Um sistema complexo composto de rochas, depósitos superficiais, relevo, solos, plantas, animais e sociedade e que a mesma vem passando por permanentes transformações espaciais e temporais em função da dinâmica do processo. (MACIEL; LIMA, 2011, p.169)

No que tange ao conceito advindo do universo artístico, a paisagem se constitui pela visão espacial do individuo a partir de um ponto de vista particular. Assim, pode-se pensar que a *Paisagem é o que é contemplado pelo sujeito, é um conjunto de imagens que o olhar reúne e ao qual dá significado a partir de uma determinada perspectiva*. (ALVES. 2013, p.193)

Nos textos literários, a paisagem se construí em volta da perspectiva de mundo criada pelo indivíduo (no caso, o autor), através da escrita. Deste modo, em cada texto, o autor apresenta reflexões estéticas e culturais mediadas por suas experiências coletivas e individuais em relação ao meio paisagístico. A natureza, na escrita, pode se referir a vários sentimentos como, por exemplo, as estações do ano que simbolizam, metaforicamente, na literatura, um estado emocional. O inverno e o outono trazem perspectiva de morte e infelicidade, enquanto a primavera e o verão, ao invés, remetem a noção de vida e felicidade.

Neste sentido, a pesquisa *A paisagem na poética de Lidiane Nunes* compreende estruturar reflexões e inferências sobre a ideia de paisagem presente no campo literário, tendo como referência a poética da escritora baiana Lidiane Nunes. De modo ilustrativo, neste trabalho, será apresentada uma proposta analítica dos poemas “Ano Novo” (NUNES, 2013, p. 33), “Lua” (NUNES, 2013, p. 35) e “Fronteira” (NUNES, 2013, p. 20). Os três apontam sentimentos como melancolia e descontentamento metaforizados a partir de elementos da paisagem. Por meio desta perspectiva, a condição do sujeito poético extrapola o plano individual e se coletiviza, na medida em que os sentimentos do EU entram em consonância com o ambiente externo ao sujeito.

MATERIAL E MÉTODOS

A realização da pesquisa foi possível pela participação no projeto de extensão *Oxe: literatura baiana contemporânea* cujo foco principal é a leitura, o estudo e a pesquisa de autores baianos. Por meio das ações do projeto, houve o contato com as obras de Lidiane Nunes que foram lidas de modo a perceber um tema que se destacasse e pudesse ser estudado.

Com a proposição do tema, a paisagem na literatura, buscou-se identificar referenciais teóricos que pudessem auxiliar na análise dos poemas. Além da seleção teórica sobre o tema, foram lidas e discutidas obras de teoria da análise poética. Ambas embasaram a pré-seleção de poemas para compor o *corpus* de análise. A definição do *corpus* para compor este trabalho ocorreu após leituras dos textos literários da escritora e sessões de orientação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A paisagem que será construída nos três poemas analisados trazem aspectos comuns conforme a perspectiva do eu lírico. A condição melancólica em que se encontra o indivíduo pode ser percebida logo na capa do livro, pois a imagem do pântano obscuro sendo refletido em um lago, diz respeito a um estado de natureza utilizado como recurso para a construção da metáfora para exibir os sentimentos a serem apontados nos poemas. Os sentimentos remetem ao plano da disforia, recaindo na representação de sentimentos como tristeza, melancolia e solidão. Os recursos do uso da paisagem também para dar ênfase ao título *Aquela mesma paisagem*, que irá transpor o estado repetitivo da vida do individuo. As folhas caindo no lago com a coloração verde escuro remete a estação do ano, que neste caso é o outono, o qual é utilizado pela literatura para exprimir exatamente um estado negrume. A expressão do pássaro curvado e encolhido, ainda na capa, destaca o individuo triste e nostálgico diante da vida. Sendo assim, as análises apontam aspectos semelhantes, pois refletem sobre a ideia da paisagem metaforizada, para representar as frustrações do eu lírico e como este se enxerga em meio ao mundo real.

A paisagem produzida em “Ano Novo” tem perspectiva melancólica, pois se constitui da repetição de uma mesma imagem durante “dias e meses” do novo ano que se inicia. O poema vai de encontro, de modo paradoxal, ao título. No ano novo é comum as pessoas estarem felizes, ansiando mudanças e no texto, ao invés, aparece a repetição, ou seja, não acontece nenhuma mudança na vida do eu lírico.

“Os estilhaços”, presentes no segundo verso, denotam uma rotina infeliz e angustiante. O termo estilhaço significa lasca, fragmentos resultantes quando de uma explosão. Do modo como aparece no poema, seguido de o advérbio “de sempre”, causa ambiguidade, uma vez que, o curso habitual da vida cotidiana não se constitui de explosões continuadamente. Ao invés, uma explosão é algo inusitado, logo os estilhaços que dela resultam são eventuais. Todavia, no poema em foco, o eu lírico é vítima de estilhaços cotidianos, como se as

explosões fossem contínuas. Mas, tais explosões, diversamente de promover uma erupção inovadora, deixam tudo, sempre, no mesmo lugar. A ambiguidade, por sua vez, remete, metaforicamente, a ideia de rotina enfadonha, que se apresenta desde o primeiro verso:

"Aquela mesma paisagem

e os estilhaços de sempre,

durante dias e meses

de mais um calendário. [...]"

Na sequência, os últimos versos assinalam certa insatisfação do eu lírico por ser exigido a ocupar determinado lugar social, que não gostaria de ocupar. A falta de perspectiva futura sinalizada pela reflexão interior, indicada pela marcação dos parênteses, se contrapõe com a perspectiva alheia: enquanto pensa não ser nada no presente e também não vislumbrar completude futura, os outros o veem de modo completamente diferente. Certamente, o lugar em que se encontra o eu lírico é de certo prestígio e, ao que parece, almejado por muitos e indesejada por quem o ocupa. Há certa relativização, pois enquanto outros talvez desejassem ocupar aquela posição social, o eu lírico, por ali se encontrar, a rejeita, demonstra extrema insatisfação, mas não conseguir se desprender para galgar novos horizontes:

"[...] Penso que nada serei

(que nada continuarei sendo)

embora me digam o contrário."

O poema "Lua" aponta para uma paisagem instantânea, pois o próprio título já nos remete à construção do signo. A representação da lua incita o sentimento pelo qual o eu lírico está tomado. De modo simbólico, a lua refere-se ao estado emocional em que o indivíduo se encontra. O recurso da oposição de ideias, materializado por meio da figura de linguagem paradoxo, é trabalhado pela voz lírica que o utiliza de modo a enfatizar a tristeza e a desilusão que motiva o sujeito poético a seguir os imperativos da razão.

O eu lírico confunde as fases da lua. A representação do satélite parece remeter a fase da lua cheia, iluminada pela escuridão da noite. Ao se apresentar como fonte de luz na escuridão, a lua ilumina toda noite e tudo que a cerca. Todavia, o estado de espírito do poeta termina por chocar-se com a luminosidade lunar: encontra-se triste, pois ao contemplar o céu é incapaz de definir a fase em que a lua se encontra. Ou seja, a luz ao invés de aclarar as ideias do eu lírico, confundem-no, apaga-o. É como se, ao refletir a luz, se tornasse opaco. Nesse sentido, A paisagem construída no poema deixa de ser concreta para metaforizar-se em estado interno do indivíduo, tornando a ideia de paisagem uma película de melancolia. O sentimento melancólico promove fissuras em um ideal de paisagem que remeteria ao sonho, a uma atmosfera onírica.

"Fico triste

quando contemplo o céu

e confundo as fases

daquela que a escuridão

ilumina. [...]"

Uma vez craquelada a película da paisagem e interrompido o sonho, os últimos versos constituem-se com a personificação da racionalidade, que interroga o eu lírico sobre a importância do sonho. Ao racionalizar sobre isto, o sujeito poético volta à realidade, fazendo com que o eu lírico retorne ao período diurno. O dia, contrariamente, encena o período da razão, do trabalho, do mundo concreto, onde o sonho e a contemplação não têm espaço:

"[...] Então, vem a razão

e me pergunta :

que importância tem isso?

O dia sempre termina."

O poema “Fronteira” contém as mesmas perspectivas exploradas nos dois poemas anteriores. O eu lírico continua vivendo “aquela mesma paisagem” e não sabe como se libertar dessa vida melancólica.

O termo utilizado no título do poema remete a uma paisagem física e ao mesmo tempo a uma paisagem não física. Fronteira refere-se a um limite entre dois lugares geográficos distintos, mas no poema o lugar constitui-se um lugar nenhum. Assim, aponta a impossibilidade de materializar o limite de um não lugar.

Nos primeiros versos, o eu lírico estava com os olhos fechados diante do mundo e a partir do momento em que o mesmo abre os olhos, retomou a dimensão da racionalidade, “caiu” em si. Neste momento a fronteira, antes física, se transforma em metáfora para se referir ao estado sentimental do eu lírico, o qual, agora se encontra em extremos de suas angustias e frustrações. A fronteira irá se constituir no decorrer do texto como a ideia de paisagem que não é imagem harmônica e bela, mas sim sentimentos metaforizados enquanto cenário.

Ainda nos primeiros versos, aparece uma ambiguidade referente ao termo abismo, que, do grego *abyssos* significa sem fundos. Abismo quer dizer precipício, profundeza, remetendo, novamente, a ideia de paisagem física. No entanto, mas uma vez, o leitor se depara com um jogo de contrários: o poema estabelece dissonância entre lugar físico e pulsões sentimentais. Assim, estar *entre o nada e o abismo* é a mesma coisa de estar em uma circunstância sem solução. O eu lírico busca marcar o desconforto existencial por meio de construções metaforizadas da paisagem.

“Abro os meus olhos

e estou entre o nada

e o abismo,

naquele não-lugar,

o lugar nenhum.[...]”

A última parte do poema traz novamente a ideia de enraizamento, de impossibilidade de mover-se já presentes em “Ano Novo”, transcrita de outra maneira, mas com a mesma intenção. A vida aprisiona o eu lírico, fazendo-o continuar estático, mesmo que tente se libertar dessa condição descontente:

"[...] Estou aqui,

exatamente aqui

e não faço ideia

de como sair."

Figura 1. Imagem da escritora Lidiane Nunes. IFBA, 2016.

Figura 2. Capa do livro *Aquela mesma paisagem* da escritora Lidiane Nunes. IFBA, 2016.

CONCLUSÕES

A paisagem física presente em todos os textos será utilizada como objeto para a criação literária. A composição geográfica a partir de um ponto de vista (que neste caso é o da autora) estrutura perspectivas monótona do eu lírico. O sentimento – apresentado repetidamente nos textos – é a apatia constante, caracterizado por um estado de melancolia. Este sentimento repetitivo mostra-se em todas as composições literárias analisadas, sendo, pois, metaforizado segundo uma construção paisagística física.

A metaforização da paisagem e sua composição na literatura não aparecem somente neste *corpus* de poema, mas em outros textos do livro *Aquela Mesma Paisagem* (Kalango, 2013). A própria capa já remete ao tema do trabalho. Os poemas que despertam a ideia de paisagem como recurso para extravasar sentimentos são, dentre outros, "Ondas", "Tempestade", "Máscaras". A angústia do eu lírico advém de um profundo sentimento de enfado com a vida, remetendo-o a constatar a nulidade das próprias forças em tentar impor os

próprios desejos diante dos desígnios da vida. É possível perceber que a pulsão de vida se esvai, na medida em que o eu lírico encena o mito de Sísifo, quanto mais sobe a ladeira da vida empurrando pedra, mas alta esta se torna e dificulta a chegada ao cume. Nestes termos, a condição melancólica e insatisfatória vivida pelo indivíduo será estruturada por meio de metáforas, a partir da ideia de paisagem.

AGRADECIMENTOS

Ao IFBA – Campus Santo Amaro – BA, ao Projeto Oxe: literatura baiana contemporânea, e escritora Lidiane Nunes por me inspirar para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Idá. **Em Torno da Paisagem**: literatura e geografia em diálogo interdisciplinar. Revista da Anpoll, nº 35, p. 181-202, Florianópolis, Jul./Dez. 2013.

CAUQUELIM, Anne. **A Invenção da Paisagem**/ Anne Cauquelim; tradução Marcos Marcionilo. - São Paulo: Martins, 2007. – (Coleção Todas as Artes).

FILHO, Domício Proença. **A Linguagem Literária**/ Domício Proença Filho; - 2. ed. – Ática, 1986.

MACIEL, Ana Beatriz Câmara, Lima, Zuleide Maria Carvalho. **O Conceito de Paisagem**: diversidade de olhares. Natal: sociedade e território, 2011. V. 23, nº 2, p. 159-177.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**/ Dominique Maingueneau; tradutor Adail Sobral.- 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

NUNES, Lidiane. **Aquela Mesma Paisagem**/ Lidiane Nunes. Simões Filho: Kalango, 2013. 72p.

PORTO, Luana Teixeira. Um olhar melancólico: O conto de Caio Fernando Abreu. **Literatura e autoritarismo: Autoritarismo, Violência e Melancolia. Santa Maria, RS – Brasil**. n. 6, p.4, jul./dez. 2015.

A PRÁTICA DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DO CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFTO/*CAMPUS* GURUPI

Solange Cavalcante de Matos[1], Thainer Cordeiro de Castro[2]

[1]Mestra em Letras/Linguística pela Universidade de Brasília – UnB; professora efetiva de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFTO/*Campus* Gurupi), Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, História e Diversidade Cultural – NUPEHDIC (IFTO) e Coordenadora de Área do Subprojeto "Encenando o Texto e outras Imagens" do PIBID/CAPES, do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO - *Campus* Gurupi, e-mail: solangematos@ifto.edu.br; [2]Egressa do curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio – IFTO/*Campus* Gurupi, Acadêmica do 1º Período do Curso de Direito do Centro Universitário Unirg de Gurupi – TO, e-mail: thainer.castro@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho trata-se de uma pesquisa etnográfica, de abordagem quantitativa e qualitativa, sobre a importância e prática da leitura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins –IFTO/*Campus* Gurupi, sua relação com a escola e a cidadania, demonstrando sua importância como prática social na formação do cidadão. Esse trabalho tem por objetivo esclarecer como é feita a leitura no âmbito escolar do Instituto, tomando conhecimento das preferências e frequência com que a mesma ocorre, assim como o seu respectivo aproveitamento. Os dados foram gerados por meio de observação-participante, diário de bordo, aplicação de questionário e levantamento de dados socioeconômicos junto ao Serviço Social do *Campus*. Os resultados apontam que os sujeitos da pesquisa (estudantes do curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio), ao chegarem ao 3º Ano, passaram a gostar e praticar mais a leitura, o que contribuiu para um melhor desempenho linguístico e, consequentemente, maior êxito em processos seletivos, tais como vestibulares e ENEM.

PALAVRAS-CHAVE: ato de ler, frequência, etnografia, resultados

READING PRACTICE IN PERSPECTIVE OF COURSE SUBJECTS TECHNICIAN AGRIBUSINESS THE INTEGRATED HIGH SCHOOL OF IFTO/*CAMPUS* GURUPI

ABSTRACT: This work it is an ethnographic research, quantitative and qualitative approach, on the importance and reading practice at the Federal Institute of Education, Science and Technology Tocantins -IFTO / Campus Gurupi, their relationship with the school and citizenship, demonstrating its importance as a social practice in the training of citizens. This paper aims to clarify how the reading is done in the school of the Institute, taking note of the preferences and frequency with which it occurs, as well as their respective use. The data were generated through participant observation, logbook, questionnaire and survey of socioeconomic data with the Social Service Campus. The results show that the subjects (course students Technician Integrated Agribusiness to high school), to reach the 3rd year, have come to love and practice more reading, which contributed to a better linguistic performance and consequently more successful in selection processes, such as vestibular and ENEM.

KEYWORDS: the act of reading, often, ethnography, results

INTRODUÇÃO

A leitura está presente em nossas vidas constantemente. Em todas as esferas sociais, a boa leitura e a compreensão de textos de gêneros diversos são exigidas e cobradas ferrenhamente. Assim, o aprendizado dela torna-se um desafio para a escola.

A escola tem um papel fundamental na construção de linguagens e códigos, pois é na escola que a criança passa, desde cedo, a maior parte do seu tempo. Muitos até ousam dizer que a "escola é a segunda família". Nesse processo todo, a leitura é a base que tem que ser bem trabalhada e bem desenvolvida para que a criança não tenha tantas dificuldades no futuro, uma vez que o domínio da leitura é imprescindível para que o estudante adquira conhecimento sobre todas as disciplinas do currículo escolar.

Nesse viés,

> Na medida em que a atividade de leitura se configura como o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem – pois que os conteúdos mesmo que veiculados pela fala, são sistematizados por meio da palavra escrita – livros, apostilas, apontamentos de aula, etc. – torna-se evidente que, para qualquer sujeito em face de escolarização, a leitura seja um hábito, no sentido de que é uma atividade realizada quase que diariamente, durante prolongado período. (ARAÚJO, 2009, p. 8).

Considerando essa notória importância da leitura para um bom desempenho escolar e para o convívio social, resolvemos desenvolver uma pesquisa de campo, de caráter etnográfico, com estudantes do Curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO/*Campus* Gurupi, em que, além de observação-participante e breve consulta ao Serviço Social da instituição, aplicamos um questionário aos estudantes, com o intuito de saber como anda a leitura dos mesmos e suas preferências, bem como a contribuição da prática de leitura para a formação dos discentes/leitores.

Além da pesquisa acima mencionada, foi feita uma revisão de literatura sobre o tema, com base, principalmente em Barboza (1996, apud Villardi, 1999); Araújo (2009); Cagliari (1999, apud Rocha, Melo e Lopes, 2012); Koch e Elias (2006); Martins (2006 apud Silveira; Santos e Freitas, 2014); Costa e Perini (2013) e Freire (2011), os quais enfatizam a importância da leitura para a vida escolar e social, bem como do conhecimento de mundo para se chegar a uma leitura proficiente.

Os dados gerados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, fazendo um paralelo com a bibliografia consultada. Os resultados apontam que os sujeitos da pesquisa, ao chegarem ao 3º Ano, passaram a gostar e praticar mais a leitura, por incentivo da instituição,

dos amigos e Internet; o que lhes proporcionou maior sucesso em processos seletivos, tais como vestibulares e ENEM.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização da pesquisa de campo, optou-se pela Etnografia, uma vez que, consoante Matos (2014), esse método permite ao pesquisador interagir no meio social pesquisado, buscando respostas para as interrogações formuladas no início da pesquisa, mediante o estudo dos aspectos sociais e culturais inerentes ao grupo pesquisado, o que torna a pesquisa mais próxima da realidade.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Tocantins – IFTO/*Campus* Gurupi, que ingressaram em 2013 e concluíram em 2016 e os professores que atuam nesse curso.

Na análise e interpretação dos dados, utilizou-se tanto a abordagem quantitativa quanto qualitativa, uma vez que as duas abordagens são importantes, pois mostram, com maior clareza, os dados gerados (SEVERINO, 2007).

Os instrumentos utilizados na geração dos dados foi um questionário, com questões abertas e fechadas, respondido por 22 estudantes, o qual abordava questões relacionadas ao gosto e nível de leitura dos mesmos; observação-participante, feita no decorrer das aulas, ao longo dos anos em que uma das pesquisadoras estudou na instituição, com registro das informações relevantes em diário de bordo. Salienta-se, também, que achamos importante buscar, junto ao Serviço Social do *Campus*, o levantamento de dados socioeconômicos dos estudantes participantes da pesquisa, a fim de fazer uma análise mais adequada aos princípios da Etnografia.

Cumpre salientar que aplicamos o questionário aos estudantes do 3º Ano, por ser o último ano dos estudantes no Instituto, sendo assim, supõe-se que os mesmos têm uma vivência maior das aulas de Literatura e leitura em geral, acumulada no decorrer dos anos e, consequentemente, poderiam atender com maior eficácia aos objetivos da pesquisa.

Ao iniciar a pesquisa, pretendíamos gerar dados também junto aos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Agronegócios, a fim de fazer um estudo comparativo da prática da leitura entre os dois cursos. Desse modo, foram aplicados alguns questionários em uma sala do Subsequente, em que apenas 3(três) estudantes responderam o questionário. Assim, devido a um quantitativo pequeno de retorno dos questionários por parte desses estudantes, resolvemos não inclui-los em nossa análise. Acreditamos que uma possível causa para o não retorno dos questionários pode ser a falta de tempo, pois o curso Subsequente

possui estudantes de faixa etária diferente do Médio Integrado, e podem ter outras ocupações como trabalho, casa, filhos etc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa de campo, por meio da aplicação dos questionários e de consulta realizada junto ao Serviço Social, foi possível traçar o perfil socioeconômico dos estudantes/colaboradores da pesquisa e verificar a influência desse perfil na prática e nível de leitura dos mesmos.

Os dados revelam que, do total de 22 (vinte e dois) estudantes que responderam o questionário, 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino, com faixa etária predominante entre 16 e 17 anos (82%). Quanto à situação econômica, um dado bastante relevante que descobrimos junto ao Serviço Social da instituição é que 59,97% dos estudantes do Ensino Médio Integrado tem renda familiar de até três salários mínimos– salário mínimo de referência: R$ 724,00 – (RODRIGUES, 2015).

Esse perfil socioeconômico explica porque os estudantes, ao serem questionados a respeito de quem (ou o quê) os motivam a ler, 27% responderem que é a Internet e 23% os amigos. Sendo que a variante “pais” não foi mencionada por nenhum dos 22 colaboradores, conforme mostra o Figura 1, abaixo:

Figura 1: Gráfico sobre quem (ou o quê) motiva os estudantes à leitura

Ao relacionarmos o perfil socioeconômico desses estudantes com as respostas dadas à pergunta em comento, podemos afirmar que, devido à situação econômica da família, os pais desses jovens podem não ter tempo para incentivar e/ou cobrar que seus filhos leiam,

uma vez que estão preocupados em trabalhar para conseguir sustentar a família com dignidade, ou seja, provavelmente tanto o pai quanto a mãe trabalham fora o dia inteiro e não têm tempo para fazer tal cobrança aos filhos. Além disso, a faixa etária dos discentes e o atual contexto tecnológico podem ser fatores determinantes para que as variantes "Internet" e "amigos" tenham tido um índice considerável de respostas, uma vez que nessa idade e no atual contexto, os jovens estão em constante contato com redes sociais e demais aplicativos, bem como estão estabelecendo relações de amizades mais intensas.

No início do ano letivo no IFTO, de acordo com a observação participante feita pela pesquisadora/estudante no decorrer das aulas, os discentes não tinham motivações para gostar de ler, contudo, ao chegarem ao 3º Ano, essa visão mudou, uma vez que as respostas dos questionários mostram que 82% dos estudantes afirmaram que gostam de ler.

É notório que, apesar de 55% dos colaboradores da pesquisa afirmarem ter pouco tempo para ler (até mesmo porque o curso é em período integral), o gosto pela leitura passou a ser maior e mais frequente com o passar dos anos em que os estudantes estiveram no IFTO, isso se deve ao fato de a instituição incentivar e cobrar bastante que os alunos leiam, até porque se trata de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, em que os estudantes têm em média 18 (dezoito) disciplinas por ano, entre as de conhecimento técnico e as do tronco comum do Ensino Médio, sendo que a leitura é cobrada, ferrenhamente, pelos professores de todas as áreas, confirmando o que Araújo (2009) diz sobre a leitura ser o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a de se exaltar aqui o incentivo proporcionado pelas aulas de Literatura, em que os professores procuram desenvolver técnicas estimulantes e prazerosas de leitura e interpretação de textos literários (livros, poesias etc.), sempre focando na realidade social vivenciada pelos estudantes, o que torna a leitura prazerosa e não um peso, conforme afirma Cagliari (1999 apud Rocha, Melo e Lopes 2012). É importante mencionar também que o IFTO, ao trabalhar com a pesquisa e extensão, tem estimulado seus jovens estudantes a lerem e a produzirem textos cada vez mais densos, posto que os projetos desenvolvidos sempre geram relatórios, artigos para apresentação em congressos, dentre outros textos, cuja elaboração exige muita leitura prévia.

Dentre os dezoito estudantes (82%) que afirmaram que gostam de ler, 28% apontaram a busca de conhecimento e entretenimento como principais motivos para gostar de ler, ou seja, os sujeitos da pesquisa estão buscando a leitura não apenas como uma distração, mas também como uma forma de aquisição de novos saberes. Por sua vez os 4 (quatro) estudantes que disseram que não gostam de ler, mencionaram a preguiça, falta de atenção e o fato de julgarem a leitura "chata" como principais motivos para não gostarem de ler.

A figura 2, a seguir, mostra os gêneros que os estudantes mais gostam de ler no seu tempo vago. Como podemos observar, o gênero Livro e o de maior aceitação entre os gêneros pesquisados, tendo 36% de aceitação, e em segundo lugar Livros e Revistas com 23%. Isso é um grande avanço nos dias atuais, em que a leitura de livros tem sido substituída por leituras superficiais na Internet. E mais uma vez, enaltecemos aqui a metodologia de ensino desenvolvida pelo IFTO, que tem cobrado bastante a leitura de livros aos seus discentes.

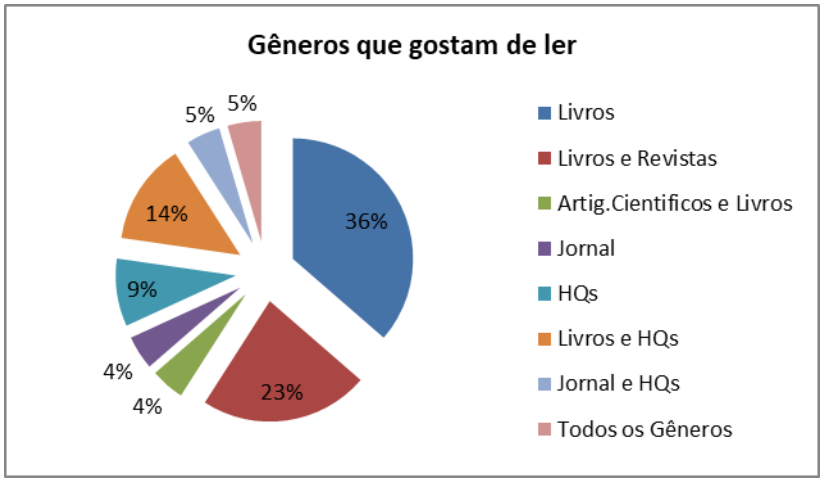


Figura 2: Gráfico dos gêneros mais lidos pelos estudantes

Por fim, ao serem questionados sobre a importância da leitura, 86% afirmaram que a mesma é importante e apontaram a *aquisição de conhecimento e informação* e *melhoras na comunicação e na escrita*, como principais justificativas para a importância da mesma, sendo que essas variantes atingiram um percentual de 37% e 21%, respectivamente, conforme evidencia a figura abaixo:

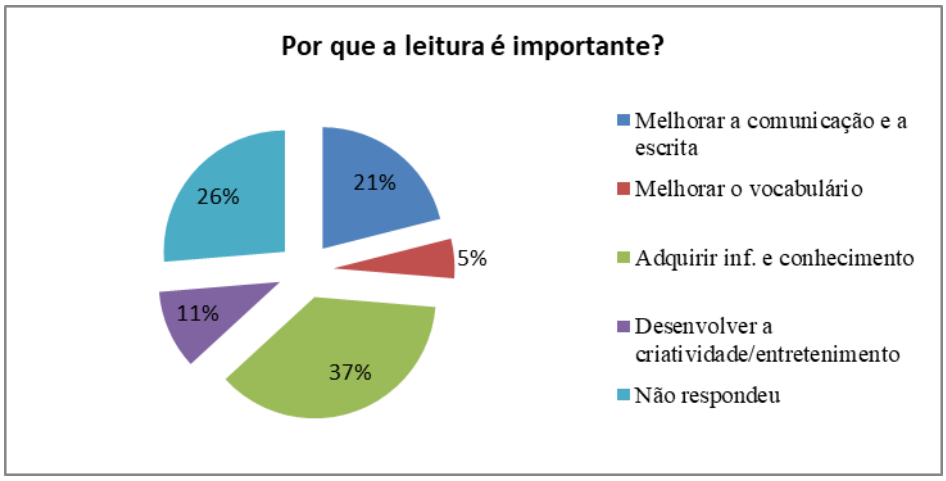


Figura 3: Gráfico das justificativas para a importância da leitura.

Notamos que tais justificativas dos estudantes para a importância da leitura estão em consonância com que Araújo (2009) comenta sobre a atividade de leitura ser o centro de todo o processo de aquisição do conhecimento (ensino-aprendizagem) e deve tornar-se um hábito entre os alunos.

Acrescentamos que a leitura feita pelos estudantes do Ensino Médio é importante, nessa fase da vida, por que abre diversos caminhos e ajuda a melhorar a escrita, otimizando, assim, aprovações em vestibulares, concursos, etc. E é graças às práticas constantes de leitura desenvolvidas pelos estudantes do IFTO, aliadas a um conjunto mais amplo de fatores que não discutiremos aqui, que nossos egressos tem tido sucesso nos processos seletivos das melhores Universidades e Faculdades Federais e Particulares do país.

CONCLUSÕES

A realização da presente pesquisa revelou que os estudantes do 3º Ano do Curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio do IFTO/*Campus* Gurupi apresentaram um bom desempenho na prática da leitura em comparação a quando chegaram na instituição no primeiro ano (2013). Os estudantes também mostraram o seu gosto pela leitura no decorrer das matérias propostas na grade curricular, em que tinham aulas de literatura que incentivavam cada vez mais essa prática, pois vierem de um contexto em que, na maioria das vezes, a leitura era obrigatória e pouco prazerosa.

Também é importante falar sobre os dados socioeconômicos observados no decorrer do trabalho, em que ficou evidenciado que os estudantes são, em sua maioria, de classe social média-baixa, possuindo uma estrutura familiar que não estimula a prática da leitura, contudo, encontram no IFTO tudo o que precisam para ter um bom desempenho escolar, uma vez que o

incentivo à leitura é constante, seja por meio das aulas de Literaturas e outras disciplinas ou mediante ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

No presente trabalho observamos, também, que os estudantes/colaboradores têm diversos incentivos à leitura, conforme mencionado acima, mas o incentivo maior vem dos amigos que convivem todos os dias e também da internet que atua diariamente em suas vidas. Como foi visto nas referências feitas, a leitura é um meio de aprendizado não só para fazerem vestibulares ou qualquer outro tipo de prova, mas também para um conhecimento amplo de mundo que precisamos e que é extremamente importante.

Por fim, esse trabalho teve como objetivo esclarecer o gosto pela leitura entre os estudantes, fazendo um paralelo desde o Primeiro Ano do Ensino Médio Integrado (2013) até o Terceiro Ano (2016), em que estiveram na instituição. Percebemos que a leitura contribuiu significativamente para diversos trabalhos e aprovações de alguns estudantes em vestibulares de várias Universidades Federais do país. Enfim, a leitura abre portas e nos proporciona benefícios e quando trabalhada com vontade ela se torna uma fonte de prazer.

Acreditamos que novas pesquisas nessa área, investigando aspectos mais relacionados às contribuições da leitura para o crescimento dos estudantes enquanto cidadãos críticos, para a melhoria do desempenho linguístico (oral e escrito), bem como quanto à eficiência das técnicas de leitura utilizadas, deveriam ser realizadas na instituição, uma vez que tais aspectos são relevantes, contudo não foram muito explorados pela presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Leitura do Mundo no contexto da planetarização:** por uma pedagogia da sustentabilidade. Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2002. Disponível em: < http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/137/FPF_PTPF_17_0062.pdf.txt&gws_rd=cr&ei=WKHVVpbLIoLFwAS4n7KgBw>. Acesso em fev. 2016.

ARAÚJO, Arlene Moura. **A prática de leitura na escola:** uma perspectiva transformadora. Terezina: Universidade Cândido Mendes, 2009. Trabalho Monográfico. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/45442.pdf>. Acesso em 15 nov. 2015.

COSTA, Maria José Ferreira; PERINI Márcia Helena. **Leitura de Mundo:** universo lúdico e simbólico e suas inter-relações com as diferentes áreas do conhecimento. 2013. No prelo.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KCOH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MATOS, Solange Cavalcante de. **A língua dos "filhos errantes da sociedade**": uma análise sociodiscursiva das gírias do Sistema Penitenciário do interior do Tocantins. Brasília: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2014. Dissertação de Mestrado.

ROCHA, Érica Consuelo F; MELO Melka Betini O.; LOPES, Daniela. A importância da leitura no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança no ensino do Fundamental I. **Revista Discentis.** 1. ed. Dezembro 2012. Disponível em: <http://www.dcht16.uneb.br/revista/artigo1.pdf>. Acesso em 09 dez. 2015.

RODRIGUES, Sônia Caranhoto. Serviço Social na Educação: desafios à prática interdisciplinar na formação técnica profissional do Instituto Federal do Tocantins/Campus Gurupi. In: **III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica**: Diversidade, Cidadania e Inovação. Recife, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Luana Pereira; SANTOS, Ana Carolyne N. da Silva; FREITAS, Bruna de Oliveira de. **A importância da leitura e do hábito de ler.** IV FIPED, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_21_05_2014_09_54_53_idinscrito_763_9fcc8d6e3dee071d9cbe1bb8d339a2e5.pdf>. Acesso em 11 dez. 2015.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua Portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

A REALIDADE EDUCACIONAL DA MODALIDADE DE ENSINO DO CAMPO NO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA/AL

Iêda de Fátima Barbosa da Silva[1], Herbert Nunes de Almeida Santos[2]

[1]Discente de graduação em Letras -IFAL. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq/IFAL. e-mail: iedabarbosa09@gmail.com; [2]Professor do Curso de Letras - IFAL. e-mail: herbertnunes@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa analisa em quais medidas a educação no campo, em especial, na cidade de Arapiraca/AL, tem se orientado diante das recomendações do Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB 2010, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e, até onde este parecer, tem contribuído com a formação docente. O nosso interesse de estudar na prática as metodologias que têm orientado o processo de desenvolvimento profissional destes docentes permitiu observar que os professores, assim como o PPP vigente na escola, não têm seguido o que apregoa o § 2º quando diz que a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. Percebemos que a escola tem tido um apoio pedagógico, porém destoado da lei, sobretudo nos aspectos de materiais, livros didáticos e laboratórios. Assim, centramos nossas investigações numa prática de ação reflexiva e num pensar sobre as ações educativas interligadas com a escola de Educação Básica e a vivência na realidade escolar da modalidade de ensino do campo.
Palavras–chave: educação do campo, ensino/aprendizagem, LDB

A REALITY'S ABOUT TEACHNG'S FIELD MODALITY IN ARAPIRACAS' CITY, ALAGOAS

ABSTRACT: This research analyzes in which education's measures field, especially in Arapiraca's city located in Alagoas, has focused on Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica's judgment, CNE / CEB in 2010 on additional guidelines, standards and rules to public policies' development for Primary Rural Education's treatment; and as far as this judgement has contributed to formation's teacher. Our concern to study these methodologies that guide the development's professional process has observed that teachers, as well as the current PPP in school, have followed the hawking in § 2º when It says that the initial formation, admission and continuing teacher and teacher's support to teaching should always consider the appropriate pedagogical training in Rural Education updating and improvement opportunities with professionals committed according to specificities. We realize that the school has a pedagogical support, but be out of tune the law, especially in aspects like materials, textbooks and laboratories. Thus, we focus our investigations beyond reflexive's practice action and thinking about the educational activities connected with the Basic Education's School and the experience in reality's school over the education's field type.
KEYWORDS: Field's education, Learning/teaching, LDB

INTRODUÇÃO

Para observamos a aplicação da lei que trata sobre a modalidade do ensino no campo no Brasil, foi selecionada uma escola do campo no município de Arapiraca/AL, e iniciou-se uma investigação que buscou observar a aplicação da mesma. O objetivo era de catalogar dados mais específicos que nos ajudassem a comprovar ou negar o efetivo cumprimento dessa lei e as recomendações didático-pedagógicas inerentes a ela.

Essa busca se deu, pois percebemos que a educação do campo possui características e necessidades próprias, especialmente quanto ao desejo de se salvaguardar espaços culturais importantes os quais, inevitavelmente, são inseridos ao processo educativo. Na verdade, é um importante diálogo que contribui como fonte de conhecimento e aprendizagem das diversas áreas. Por isso a importância de observar na prática como esta lei vem sendo aplicada, assim como sua consonância em abordar e contextualizar a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em especial o artigo que trata da Educação do Campo e sua associação com a realidade local. Embora sejam minoria no país, precisávamos observar se as escolas rurais estão tendo um funcionamento didático apregoado pelas leis educacionais brasileiras. O professor Juca Gilda (2010), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos fala que “88% dos estudantes da Educação Básica brasileira estavam matriculados em escolas urbanas, e que boa parte dos 12% restantes estudam na zona rural”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) explicita os direitos dessa minoria quando em seu capítulo II, Seção I, disposto no texto *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino*, o artigo 28 relata que

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (LDB, 9394/96).

As adaptações mencionadas buscam permitir que os alunos matriculados na escola não deixem de frequentar as aulas em detrimento das necessidades do meio em que estão inseridos, como, por exemplo, na agricultura, assim “é de fundamental importância que os educadores do campo tenham uma relação mais profunda da realidade cultural, histórica e geográfica da comunidade rural onde está inserida a escola” (LUCAS, 2008, p. 86).

A educação do campo possui características e necessidades próprias para os alunos da zona rural em seu espaço cultural, mas sem abdicar de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização desta pesquisa foram adotadas estratégias de ação importantes: primeiro, pela pesquisa bibliográfica que nos ajudou no aprofundamento e conhecimento sobre as Leis de Diretrizes e Bases. Segundo, pelas especificações e delimitações quanto à escolha da escola estudada.

Desta maneira, por meio dos dados já coletados (observações, registros e fotografias) foi possível observar as características gerais da escola, permitindo uma comprovação ou negação do exposto na LDB. Por isso que se fez necessário um estudo bibliográfico profundo, para estar em diálogo com a teoria para que na prática, possam ser feitas as observações e catalogações das conclusões. Nessas junções, realizamos durante 1(um) ano observações teóricas aliadas às investigações de campo o que nos permitiu traçar alguns dados que serão expostos a partir de agora ao longo do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando de escolas da zona rural, sabe-se que esta necessita de adaptações às suas condições locais. Mas, isso não significa abdicar dos recursos didáticos básicos que garantam uma boa aprendizagem e efetuação do trabalho docente. Há a necessidade, sim, de uma adequação curricular, que garanta, principalmente, o cumprimento dos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos da zona rural, tais como um material didático de qualidade.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, DECRETA:

> Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial: I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

> II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;
>
> III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo;
>
> IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Teoricamente, este seria um plano ideal para os moradores da zona rural, já que eles necessitam de uma estratégia de ensino especial para poder lidar com suas condições financeiras e se adaptarem às condições de trabalho que, em sua maioria, se posta na agricultura. Essas adaptações tratam-se tanto das questões de horários quanto de uma didática que venha aprimorar suas técnicas de trabalho.

Contudo, o que muito se encontra em escolas nessas regiões rurais são apenas projetos de desenvolvimento educacional cultural que promovam atividades especiais, mas que por vezes não são colocados em prática, fazendo com que os alunos deixem de ir para a escola para irem trabalhar na roça, além de haver uma limitação educacional muito grande, em que na maioria das regiões rurais, o município só oferece o ensino fundamental básico (séries iniciais), limitando seu grau de escolaridade.

Para aqueles que desejam dar continuidade, há a necessidade de locomoção do campo ao centro urbano onde, muitas vezes, torna-se inviável pela limitação e disponibilidade de transporte, aumentando, assim, o número de analfabetos que, em sua maioria, se posta no campo.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, os professores conhecem os períodos de plantio da comunidade e buscam adaptar o calendário letivo à natureza do trabalho na zona rural, possibilitando que haja uma conciliação entre o estudo e as atividades locais. Contudo, há limitações nessas adaptações, uma vez que a escola tem de seguir um calendário proposto pelo município.

Nas tabelas a seguir estão relacionados os números de alunos matriculados no início do ano de 2015 por turma, assim como os matriculados no início de 2016. Conta também o índice de desistência ao decorrer do ano e o número final de aluno por turma. E, ainda, há uma tabela comparando os números de matrículas por turma nos anos de 2015 e 2016, em que é possível ver que muitos dos alunos que concluíam determinada série no ano seguinte não se matricularam na série sequinte.

Tabela 1. Quadro demonstrativo do total de alunos matriculados por turma na escola campo de amostra no ano de 2015. IFAL, 2016.

TOTAL DE ALUNOS POR TURMA (2015)					
SÉRIE	**TURMAS**				
	"A"	"B"	"C"	"D"	TOTAL (por série)
6º Ano	32	30	52	– – –	114
7º Ano	31	30	40	– – –	101
8º Ano	45	25	– – –	– – –	70
9º Ano	39	– – –	– – –	– – –	39
EJA	4ª Fase: 19	5ª Fase: 35	– – –	– – –	54
TOTAL (2016)					378

Fonte: Informações cedidas pela coordenação da escola.

Tabela 2. Quadro demonstrativo do total de alunos matriculados por turma na escola campo de amostra no ano de 2016. IFAL, 2016.

TOTAL DE ALUNOS POR TURMA (2016)					
SÉRIE	**TURMAS**				
	"A"	"B"	"C"	"D"	TOTAL (por série)
6º Ano	28	29	27	25	109
7º Ano	30	34	38	– – –	102
8º Ano	23	23	31	– – –	77
9º Ano	27	24	– – –	– – –	51
EJA	4ª Fase: 24	5ª Fase: 12	– – –	– – –	36
TOTAL (2016)					375

Fonte: Informações cedidas pela coordenação da escola.

Tabela 3. Quadro comparativo do total de alunos matriculados por série na escola campo de amostra entre 2015 e 2016. IFAL, 2016.

COMPARATIVO DO TOTAL DE ALUNOS ENTRE 2015 E 2016		
SÉRIE	**TOTAL DE ALUNOS (por série e ano)**	
	2015	**2016**
6º Ano	114	109
7º Ano	101	102
8º Ano	70	77
9º Ano	39	51
TOTAL	378	375

Fonte: Informações cedidas pela coordenação da escola.

Os dados apresentados nas tabelas acima nos mostram o grande índice de evasão dos alunos, e, segundo informações cedidas pela coordenação da escola, isso dar-se pelo desestímulo da comunidade em dar continuidade aos estudos, uma vez que a carência no ensino/aprendizagem é considerável. Assim também pela falta de tempo que os pais possuem para levar seus filhos à escola, uma vez que estes se ocupam com suas atividades do campo que garantem o sustento. Se o transporte escolar fosse assíduo e levasse estes alunos para a escola, pudesse ser que esse número reduzisse significativamente.

No tocante que rege a organização da instituição, existe um projeto político pedagógico organizado por todos que acompanham a escola, onde, dentre vários pontos, um dos mais importantes a ser abordado é o Plano financeiro: quantos funcionários contratados a instituição possue, quem são eles e se estão comparecendo mesmo ao trabalho. Existe ainda a gestão democrática e o conselho fiscal, sendo este formado por professores e pais de alunos, no qual eles se mobilizam para comprar a merenda dos alunos e promover com qualidade a educação de todos.

Alguns problemas também foram citados, como, por exemplo, a falta de água, já que o centro encontra-se na zonal rural e o fornecimento é afetado semanalmente. Como solução, a diretora toda semana vai à companhia de saneamento básico de Alagoas pedir um carro com água potável para a instituição. Na comunidade também já foram nucleadas duas escolas por falta de verba. Já em relação à acessibilidade, a maioria dos alunos mora próximo, mas falta um ônibus adaptado para a locomoção das crianças que residem mais distante

A escola não é acessível aos portadores de deficiência, nem mesmo às suas dependências ou banheiros. Em relação à infraestrutura, a escola não possui biblioteca ou sala

de leitura, laboratório de informática, sala para os professores, ou alguma sala de atendimento especial; conta apenas com a sala para a diretoria. O saneamento básico, o abastecimento de energia e de água é realizado por meio da rede pública, mas dos três, a precariedade maior é do abastecimento de água. Assim, corriqueiramente a comunidade juntamente com a diretora é quem se prontifica a fazer este abastecimento para que a escola possa ter condições de funcionamento.

Informações como estas nos permitiram uma análise de como tem se dado o cumprimento das Leis e Diretrizes de Base que visam, sobretudo, proteger e garantir os direitos dos alunos da zona rural. Mas pelo que observamos em nossas investigações é que a lei vem sendo descumprida e não há nenhuma efetiva fiscalização neste sentido. Carências gritantes no ensino, na infraestrutura, no material didático e na inclusão digital postam à margem de uma administração municipal descompromissada.

A falta, por exemplo, de recursos didáticos tem limitado o trabalho dos professores, o que tem dificultado o processo de ensino/aprendizagem da escola, provocando uma evasão considerada. Se a escola não é atrativa há, consequentemente, um desinteresse iminente. Assim, o descumprimento das leis estabelecidas implica em um déficit de aprendizagem, e em um posterior aumento no número de analfabetos. A comunidade em questão conta apenas com esta escola, que oferece somente o Ensino Fundamental II e o Ensino EJA – Segundo segmento. Uma vez que estes alunos não estejam devidamente matriculados na escola, ou que a qualidade de ensino não seja a estabelecida pela LBD, ocasiona um atraso no desenvolvimento da comunidade, não estando assim aptos a darem continuidade no ensino.

CONCLUSÕES

A educação no campo tem destoado com o que apregoa a LDB. Destoando, especialmente pelo inerte interesse de avanço de conhecimento desta população. Ela está expressa pela capacidade de articulação errônea de articulação humana, com os problemas concretos da vida dos trabalhadores do campo e com os costumes e cultura local. Há a necessidade do cumprimento das leis direcionadas às escolas da zona rural, a fim de formar uma escola que possua uma participação ativa da comunidade e das organizações populares na gestão da escola, assim como, uma conciliação ente o estudo e o trabalho. Um ensino voltado à realidade do meio rural e seus desafios, mas sem permitir que seja tratado como inferior, sobretudo quando comparados ao ensino das escolas da zona urbana, para que assim se possa “[...] garantir a universalização da Educação Básica” (BRASIL, 2004, p. 42).

A escola é um ambiente de desenvolvimento cultural, um centro de educação não somente filosófico, mas de educação ambiental e vivência ecológica, que tragam revelações pedagógicas intencionais à evolução do caráter e ao desenvolvimento individual de cada aluno, e que acolha suas pluralidades. Ainda assim, é perceptível que há uma grande carência no sistema educacional do campo, principalmente na cidade pesquisada e localizada num estado que possui um dos maiores índices de analfabetismo do Brasil.

As deficiências educacionais não provêm de inferioridade dos alunos da zona rural em detrimento dos da zona urbana, mas sim, pelo processo desigual da aplicação da educação. Se estes alunos tivessem maiores oportunidades de crescimento educacional certamente haveria uma continuidade em seus estudos e uma consequente inserção acadêmica. Há a necessidade de um melhor plano de trabalho, a fim de que as carências sejam supridas havendo, com isso, a consequente diminuição nos índices do analfabetismo local. Mas para isso, é preciso que os direitos e especificidades contidos na LDB regentes sobre a educação do campo sejam considerados, e aplicados nas instituições de ensino e, assim, passem a conter mais que rigores morais que jurídicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Mimeo. 2000.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM). Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006a.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM). Vol. 2. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006b.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM). Vol. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006c.

Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5ª Ed. 2010.** Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em: 17 de março de 2014.

BRASIL. **Referências para uma Política Nacional do Campo. Cadernos de Subsídios.** Brasília (DF): **MEC/SECAD/Grupo de Trabalho de Educação do Campo**, 2004.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, J. **Educação do Campo**. UFRGS. Rio Grande do Sul, 2010.

INEP. **Censo Escolar da Educação básica**. 2013. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/basica-censo > Acesso em 05 Jan. 2015.

KLEIN, Julie. **Ensino interdisciplinar**: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998. p. 109-132.

LENOIR, Yves**. Didática e interdisciplinaridade**: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-76.

LUCAS, R. E. A. **Política Educacional e Educação do Campo**. Pelotas, 2008.

LIBÂNEO, J C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5.ed. São Paulo : Cortez, 2007.

Ministério da Educação. **Diretrizes para Educação Básica: Educação no Campo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> Acesso em: 20 de março de 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **Mais foeça para a Educação no campo.** Nova Escola. 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/mais-forca-educacao-campo-618019.shtml> Acesso em 15 Dez. 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Projetos, Relatórios e Textos na Educação Básica: como fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Neila Reis Correia dos. **Política Educacional do Campo:** as Referências, um projeto democrático em construção. UFPA/NAEA. São Luís, MA. 2015.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. Nobre. **Educação e escola no campo.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

A RELAÇÃO INTERPESSOAL EM SALA DE AULA: PROXIMIDADE OU AFASTAMENTO?

Cássia de Paula Campos Calado[1], Francisca Elisa de Lima Pereira[2]

[1]Discente de Tecnologia em Gestão Pública - IFRN. Professora Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens/IFRN. e-mail: cassia.calado@yahoo.com.br; [2]Professora Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens/IFRN. e-mail: elisa.lima@ifrn.edu.br

RESUMO: Neste trabalho, apresentaremos os estudos iniciais para o desenvolvimento de uma nova distância relacional de interação, a partir dos dois níveis propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006) – distância horizontal e distância vertical. Para este estudo, focaremos na relação professor/aluno, exemplificando com recortes de uma transcrição de aula de Língua Espanhola para o ensino médio. Elegemos esta relação por consideramos que ela possui particularidades fundamentais para aprendizagem. Para a produção da distância interacional oblíqua, são apresentadas detalhadamente as distâncias horizontal e vertical, as quais justificam a sugestão dessa nova distância, que compreende o intervalo entre as duas mencionadas e nos permitiu entender como ideal para a relação professor/aluno.
Palavras–chave: distância interpessoal, horizontalidade, verticalidade.

THE INTERPERSONAL RELATIONSHIP IN THE CLASSROOM: PROXIMITY OR DISTANCE?

ABSTRACT: In this paper, we present initial studies to develop a new relational distance of interaction from two levels proposed by Kerbrat-Orecchioni (2006) - horizontal distance and vertical distance. For this study, we will focus on the teacher / student relationship, exemplifying with cutouts of a Spanish language transcript class for high school. We chose this relationship by considering that it has fundamental features for learning. For the production of the oblique interactional distance, we are presented in detail the horizontal and vertical distances, which justify the suggestion that new distance comprising the interval between the two mentioned and allowed us to understand it how ideal for teacher / student relationship.
KEYWORDS: interpersonal distance, horizontality, upright.

INTRODUÇÃO

Por algum tempo, o enfoque dos estudos da oralidade esteve especialmente no produto final do texto falado, sem considerar que essa modalidade textual possui muitos elementos pragmáticos – pausas, repetições, ênfases, truncamentos, hesitações, alongamentos de consoantes e vogais, entre outros – os quais fazem com que a fala aparente ser desorganizada e sem regras. Entretanto, com o passar dos anos, o foco dos estudos linguísticos passou a ser o processo de produção e formação do texto falado, levando em consideração que processo e produto, no caso do texto oral, confundem-se, e que esse processo é essencial na interação.

Todo texto é produzido coletivamente num contexto determinado e é constituído por uma sequência de eventos, tornando possível, ao fim, que seja concebida uma interação entre seus participantes. Assim, interação é uma ação que altera ou mantém as relações interpessoais numa

comunicação face a face. Dessas relações, derivam-se numerosos e diversos aspectos do nível relacional.

Sabemos que cada indivíduo tem potencialidades distintas para o aprendizado de uma língua estrangeira, além de sofrer interferência de vários fatores para adquirir esse aprendizado. Neste trabalho, iniciaremos os estudos para o desenvolvimento de um novo nível relacional de interações, a partir dos dois níveis propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006) – horizontal e vertical. Focaremos na relação professor/aluno, pelo fato de consideramos que ela tem papel fundamental para essa aprendizagem, pois cabe a ambos interactantes dessa relação assumirem um compromisso real no ato educativo, transformando a sala de aula em um ambiente cada vez mais atraente, significativo e valoroso, o que contribuirá, também, para a formação integral dos participantes da aula, sejam os alunos ou até mesmo do próprio professor. Compreendendo isso, vemos a sala de aula como o lugar das relações que podem ser instrumentos positivos ou negativos de acordo com a intencionalidade e o propósito que cada profissional tem para o ensino do idioma.

MATERIAL E MÉTODOS

Compreendemos texto como uma manifestação linguística, constituída de elementos de diversas ordens, elegidos e distribuídos de acordo com as particularidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no desenvolver de uma atividade verbal, de modo a permitir aos interlocutores não apenas a produção de sentidos, mas aportar a própria interação como prática sociocultural (KOCK, 1997). É considerando esse conceito, que dizemos ser a fala entendida como uma modalidade de produção textual. Assim, dominar a habilidade comunicativa de um indivíduo combina tanto os saberes linguísticos como os socioculturais.

Para nós, todo texto é produzido coletivamente, num contexto determinado e é constituído por uma sequência de eventos, possibilitando que seja concebida uma interação entre os participantes, que pode ser uma ação verbal, não verbal ou paraverbal, que altera ou mantém as relações interpessoais numa comunicação face a face, por telefone, ou em chats (facebook, whatsapp, etc.).

Na análise de uma interação, devemos considerar quem são os participantes, quais são suas intenções na conversação e como organizam suas sequências ou turnos de fala, ou seja, como se fazem entender e como cooperam no processo de construção da conversação. Nesse caso, o contexto interacional possui outros elementos além das palavras, como o olhar, os gestos, a postura, as atitudes corporais etc.

Os aspectos derivados do nível relacional nas conversações são variados, contudo focaremos no tipo de distância (horizontal, vertical e oblíqua) que se instaura entre os participantes de uma interação.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), a dimensão da relação horizontal em uma conversação remete ao fato de que, na interação, os participantes podem se mostrar mais ou menos próximos ou íntimos, ou, ao contrário, distantes. Assim, a linha que determina o nível da relação horizontal é gradual, direcionada, de um lado, para a distância e, de outro, para a familiaridade e para a intimidade. Imagine uma linha horizontal com três pontos determinantes: um ponto no início, outro no meio e mais um no final da linha. Consideramos que o primeiro ponto seja o de extrema intimidade, como na relação entre pai-filho, irmão-irmão, e o terceiro ponto é para uma relação entre desconhecidos, como, por exemplo, o motorista de ônibus e o passageiro. Situando a relação entre professor/aluno, nessa linha de horizontalidade, acreditamos que ela deva estar no seu ponto central, onde deve haver um equilíbrio entre os participantes, para que não haja intimidade demais, a ponto de haver desrespeito, ou distância demais a ponto de interferir em uma relação harmônica entre professor e aluno, por exemplo.

Kerbrat-Orecchioni (op. Cit.) diz que os fatores contextuais mais determinantes nessa relação são o fato de os interlocutores se conhecerem um pouco, muito ou não se conhecerem; a natureza do laço socioafetivo entre eles; e a natureza da situação comunicativa em que ocorre a conversação. A condição da relação horizontal depende das características "externas", pois toda interação se desenvolve num contexto e por participantes que possuam algumas características particulares em comum, ou algum tipo de ligação socioafetiva; e características "internas" da situação interacional, como a troca de signos verbais, paraverbais e não verbais.

Em toda conversação, há unidades que confirmam ou contestam o tipo de relação existente entre os interlocutores. Dentre essas unidades, encontramos os marcadores não verbais e paraverbais, que funcionam como fatores interacionais externos. No corpus, percebemos que os marcadores não verbais já são determinados, pois eles se referem ao distanciamento entre os interlocutores, aos gestos e à postura dos participantes da aula. Já os marcadores paraverbais são caracterizados por atos como a intensidade e o timbre da voz, que pode ser rápida numa relação familiar e mais retardada em situação formal. Na aula analisada, como vemos nos exemplos 1, o professor, devido sua intimidade com os alunos, recorre à alteração da voz para conseguir manter o tópico daquele momento da aula.

Ex. 1

A8 - ainda tem muitas legais
PR – ah... então não sei...
( )

PR – ESPERA::
A30 – Quixote[5] que diz como é seu nome? Quer ficar comigo? Por que não? ((risos))
A14 – hehehehe...
PR – essa foi a que ele passou pra tu Mercedes[6]?
A22 – não, isso é coisa de Juanes[7], homi...
A15 – pra Mercedes[8] só:: vale "quer beber água?"
PR – ¡vale!
(DPAEsp/IFRN-2010)

Para Kerbrat-Orecchioni (Op. Cit., p. 63), "os comportamentos produzidos na interação são, com certeza, em grande parte, determinados pelos dados externos", como, por exemplo, gestos, olhares, aperto de mão, abraços etc.. Entretanto, é importante saber que eles não são totalmente externos, pois a relação é geralmente negociável entre os participantes da interação. Os comportamentos conversacionais externos podem, certamente, refletir algumas relações que existem entre os interlocutores, que eles podem confirmá-las, contestá-las, até mesmo constituí-las ou invertê-las, como, por exemplo, o uso do tratamento "você" por pessoas de todas as idades, ou a produção de uma ordem.

Como fatores interacionais internos, podemos encontrar os marcadores verbais da conversação, que podem se manifestar por meio de temas abordados pelos interlocutores, pois não costumamos falar as mesmas coisas com os próximos e com os desconhecidos. No exemplo 2, percebemos um nível e tipo de linguagem próprios utilizados pelos alunos entre eles e com o professor. Ao dizer "swinga aí professor..." o aluno, A15, faz uso de um termo criado pela turma para tratar a opção "swing " existente no ar condicionado da sala de aula. O professor, contudo, parece não compreender o que lhe foi solicitado pelos estudantes, fato que nos faz acreditar que, apesar de ter alguma intimidade com a turma, não conhece algumas especificidades desta.

Ex. 2

A13 – bota esse negócio pra swingar aí… ((falando do ar condicionado))
A30 – bota no swing...
A15 – swinga aí professor...
PR – ( ) ¿Cómo?
A13 – swinga aí...
A18 – swinga aê...
(DPAEsp/IFRN-2010, anexo: p. 72)

[5] Nome fictício.
[6] Nome fictício.
[7] Nome fictício.
[8] Nome fictício.

Geralmente, a distância interpessoal evolui no desenvolver de uma interação, e essa evolução se dá em ritmos variados, ainda que siga quase sempre no sentido de uma aproximação progressiva, como por exemplo, a passagem do “senhor (a)” ao “você” é mais comum que o inverso.

As regras que determinam os marcadores de distância ou de intimidade não são automaticamente determinadas pela natureza da situação discursiva, pois a distância entre os participantes da conversação é geralmente negociável entre os interlocutores de um modo explícito, com a mudança da forma de tratamento ou do nível linguístico sintático, ou implícito, através dos gestos e outros recursos paraverbais, por exemplo.

A relação horizontal é simétrica por natureza. Contudo, pode acontecer de o interlocutor manter um comportamento “próximo” no momento em que o ouvinte adota um comportamento “distante”. Isso pode ocorrer no que denominamos distância proposital, na qual um dos interactantes assume uma posição vertical, causada por não desejar falar sobre o assunto discutido na interação ou por algum outro motivo que o faça perder o interesse em continuar interagindo naquele momento. Como por exemplo, quando um professor recebe uma advertência por reclamação de uma turma e passa a assumir uma distância vertical com tal turma, ao ponto até de revidar com castigos como provas, trabalhos extensos etc..

Na dimensão vertical da relação interpessoal, os participantes não são sempre iguais na interação, podemos dizer que há relação de “poder”, “hierarquia”, “dominação” ou “relação de lugares”. Isso ocorre quando um dentre eles se encontra numa posição de “dominante”, enquanto o outro está localizado numa posição de “dominado”. (KERBRAT-ORECCHION, 2006).

Diferente da distância horizontal, a distância vertical é, essencialmente, assimétrica, o que se percebe pelo nível de seus marcadores. Seu funcionamento é similar ao da relação horizontal e trata-se, também, de uma dimensão gradual, dependendo de fatores “externos” e “internos”. Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma que em algumas interações “desiguais”, ou verticais, como trocas entre adultos e crianças, professor e aluno, falante nativo e não nativo, a distinção dos participantes é, inicialmente, referente ao contexto, determinado por fatores como a idade, o sexo, o papel interacional, ou sobre as qualidades mais pessoais, como o domínio da língua, a competência, o prestígio, o carisma e, até mesmo, a força física.

Todavia, a autora (op. cit.) observa que, na relação vertical, ocorre frequentemente a utilização de estratégias de resistência e de contrapoderes, do lado do dominado institucional, que podem fracassar ou obter êxito. Por outro lado, nem todas as trocas ocorrem em um contexto de desigualdade, o discurso se caracteriza, nesse caso, por uma igualdade de

princípio entre os participantes, ainda que as desigualdades possam se constituir ao longo da troca, provando que o sistema dos lugares não se reduz aos dados contextuais, mas que ele, também, depende do que fazem os interlocutores e do que se passa ao longo da interação.

A autora conclui que "os marcadores da relação vertical são tão numerosos e diversos quanto os da relação horizontal" (KERBRAT-ORECCHION, 2006, p. 73). Alguns daqueles marcadores podem funcionar nos dois níveis, horizontal e vertical, como as formas de tratamento. Notemos, por exemplo, que o pronome "você" desempenha um papel mais importante na marcação da relação horizontal que na relação vertical, porque o emprego assimétrico desse pronome é atualmente mais raro, sendo pouco encontrado, a não ser na relação adulto/criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos a análise da aula, considerando a existência de apenas dois possíveis níveis de distância recorrentes em uma relação interpessoal, propostos por Kerbrat-Orecchioni (1996): horizontal e vertical. Entretanto, após um estudo mais detalhado da teoria sugerida pela autora e uma análise mais profunda do *corpus*, acreditamos que a limitação da distância interpessoal em apenas dois níveis não atende à relação professor/aluno no ambiente de sala de aula. Dessa maneira, para classificarmos essa interação, sugerimos a presença de mais um nível de distância, que não chega aos extremos, horizontal ou vertical, o qual denominamos como distância oblíqua da relação interpessoal. A distância oblíqua na interação professor/aluno compreende o intervalo entre horizontal e vertical e é entendida como ideal para esta relação, uma vez que se utiliza dos níveis horizontal e vertical. Para nós, a distância oblíqua deve se estabelecer em uma relação pré-determinada como vertical, mas permite momentos de menos formalidade, característica de uma relação horizontal, no caso de sala de aula, com a pretensão de que haja um maior envolvimento entre professor e alunos. Dessa forma, não determinamos o limite dessa relação, visto que o professor tem autonomia para decidir até que ponto de intimidade permitirá que os alunos alcancem para começar a mostrar sua autoridade. Observemos o esquema que segue.

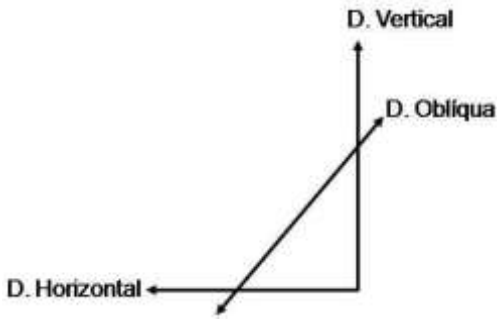


Figura 1. Gráfico demonstrativo da distância oblíqua nas relações interpessoais. CALADO, 2013.

Sendo assim, na relação oblíqua, há o empréstimo de algumas características das outras duas distâncias. No corpus analisado, percebemos uma mescla da utilização das formas de tratamento como marcadores verbais, característicos da distância oblíqua. Existem diversas expressões apelativas, cuja principal função é fixar certo tipo de relação entre o falante e seu interlocutor, como "caro colega", "senhor", "você", "amigo", "querido", que delimitam a familiaridade ou o distanciamento entres os falantes. Como vemos, no exemplo 3, em alguns momentos da aula, o professor é chamado de "professor" pelos alunos e, em outros, é chamado diretamente pelo primeiro nome.

Ex. 3

A26 – Machado[9] como faz pra ( )
PR – En español… ¿Cómo?
A26 – ( )
PR – En español… Dime eso en español…
A26 – Entã::o, tô perguntando qual ( )

(DPAEsp/IFRN-2010)

Ainda, no exemplo 3, percebemos que o professor tentou utilizar-se de sua autoridade para pedir que o estudante falasse em espanhol, mas, para contrapor essa posição do professor, os alunos apresentam-se à vontade para contestar ao professor de maneira menos formal. O docente, por sua vez, parece permitir esse tipo de atitude sem se incomodar. Este fato possibilita concluirmos a instauração da relação oblíqua, uma vez que ambos interagem nessa distância. No exemplo 4, o professor pede ao aluno que fale mais alto, porém recebe do aluno uma resposta negativa e, provavelmente, não esperada por aquele, o que pode denotar a manutenção da relação oblíqua entre os interactantes.

[9] Nome fictício.

Ex. 4

PR – ( ) contesta eso para ella
A22 – estaba haciendo un trabajo da escuela, na/ en la biblioteca del CEFET
PR – pero alto, pero habla alto
A22 – (não) é só para ela
((risos))

(DPAEsp/IFRN-2010)

Mais uma expressão de coleguismo entre professor e alunos pode ser percebida no exemplo 5. Nesse caso, o professor faz uso de um termo em espanhol "*de la paz*", para dizer que a aluna é uma pessoa calma, pacífica, entretanto os alunos brincam com a expressão relacionando-a ao município boliviano La Paz. Como resposta à brincadeira, o professor apenas repete o termo, e dá prosseguimento a aula. Essa situação também representa uma interação oblíqua entre professor e alunos.

Ex. 5

PR - mejor así. ¡Vale! En la "B"… quién ( ) no es tan:::… ¿no?... no es tan:: celosa… ¿vale? Y la "C"… ¿Quién ha tenido la mayoría "C"? … entonces… Mafalda[10]… lea la "C"… tú que eres una persona muy tranquila… **muy de la paz…**
A7 – de La Paz… ((risos))
A12 – de La Paz…
A20 – de La Paz…
PR – ( ) de la paz…

(DPAEsp/IFRN-2010)

É importante, ainda, observar o desenrolar das variadas "negociações conversacionais", que se manifestam, como a negociação dos turnos de fala, da organização das trocas, da negociação dos temas, dos signos ou das opiniões – dessa forma, será colocado em alta posição aquele indivíduo que conseguir impor ao seu parceiro suas escolhas temáticas, seus usos lexicais e, inclusive, seu ponto de vista sobre os objetos submetidos à controvérsia, ao longo da conversação.

Com relação à sala de aula, vemos que essa negociação é compreendida a partir da autoridade do professor, que pode ocorrer de forma autoritária ou liberal e, muitas vezes, está vinculada à (in)disciplina em aula. Visto que o professor, sócio historicamente, tem o poder dentro da classe, pressupondo já uma constante relação assimétrica ou vertical. Esses dois vieses da autoridade podem se manifestar por meio do uso da força ou violência, não

[10] Nome fictício.

necessariamente física, mas sim psicológica, até a autoridade por competência, ou seja, da admiração nutrida pelos estudantes decorrente do prestígio e da capacidade do docente.

Porém, a relação vertical poderá ter como dominante o aluno, independentemente da hierarquia social que existe entre ele e o professor. Quantas histórias ouvimos a respeito de instituições em que o professor "tem medo" do aluno, ou por que este, muitas vezes, o ameaça fisicamente, ou porque, em muitas instituições privadas, o domínio está do lado de quem paga ao professor, nesse caso, o aluno. Há, ainda, o caso em que o aluno se utiliza da relação vertical por dominar mais um determinado assunto do que o docente. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando o professor, a título de ilustração, traz textos para trabalhar um determinado conteúdo, mas não tem um domínio técnico a respeito do assunto abordado pelo texto. Muitas vezes, há um aluno que tem esse domínio e, por isso, utiliza da distância vertical para explicar determinado assunto. Podemos, portanto, observar o quanto a interação é um processo dinâmico, no qual nada é determinado definitivamente, visto que os discursos se modificam constantemente no desenvolvimento da conversação, e aquele que domina num tempo pode perfeitamente ser dominado em outro, pois existem muitas maneiras de ocupar a alta posição em uma atividade conversacional.

CONCLUSÕES

Com esse trabalho, iniciamos um estudo ousado para a proposta de um novo nível interacional, gerando a relação interpessoal oblíqua, que compreende o intervalo entre horizontal e vertical e é entendida como ideal para a relação professor/aluno. Assim, pretendemos que este trabalho seja considerado como um ponto de partida para que os professores de Espanhol como Língua Estrangeira façam uma reflexão de sua prática acadêmica e saibam reconhecer a distância na qual se coloca para os alunos, buscando sempre manter o equilíbrio nessa relação, pois é importante que o professor seja consciente de seu papel social enquanto formador de personalidades, uma vez que a língua é uma expressão de identidade. Além de considerarmos que as atitudes do professor em sala de aula influenciam diretamente nos futuros profissionais que seus alunos serão.

REFERÊNCIAS

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCK, I. G. V. Atividades e estratégias de processamento textual. In: KOCK, I. V. BARROS, K. S. M.. **Tópicos em linguística de texto e Análise da Conversação**. Natal: EDUFRN, 1997.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM A MEGERA DOMADA: ENTRE A MISOGINIA E A SÁTIRA

Jordana Stefanny Moreira Felipe[1]

[1]Discente do curso técnico em administração integrado ao ensino médio – IFRN. e-mail: joormoreiraf@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar a representação da mulher na sociedade inglesa do século XVI, a partir da obra teatral *A Megera Domada*, a fim de obter uma compreensão do enredo e de seus personagens, para dessa forma, caracterizar a peça como uma crítica aos costumes sociais da Época Elisabetana, proporcionando uma análise do modelo de mulher ideal, construído pelos códigos sociais da época. Buscando mostrar a presença evidente dessa possível interpretação da comédia shakespeariana, fez-se necessário ter o conhecimento das características próprias de William Shakespeare, usando como embasamento teórico, outras obras do mesmo. Conhecido por usar em seus textos a famosa ambiguidade e a ironia, Shakespeare criou a personagem Catarina para satirizar a misoginia e as tradições renascentistas, utilizando da comicidade e da submissão dissimulada para ocultar sua verdadeira intenção.

Palavras–chave: misoginia, mulher, renascimento, sátira, Shakespeare

REPRESENTATION OF WOMEN IN THE TAMING OS THE SHREW: BETWEEN MISOGYNY AND THE SATIRE

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze the representation of women in English society of the sixteenth century, from the play Taming of the Shrew, in order to get an understanding of the plot and its characters, to thus characterize the piece as a criticism of social customs of the Elizabethan era, providing an analysis of the ideal female model, built by the social codes of the time. Trying to show the clear presence of this possible interpretation of the Shakespearean comedy, it was necessary to have knowledge of the characteristics of William Shakespeare, using as theoretical background, other works of the same. Known to use in his writings, the famous ambiguity, and irony, Shakespeare created the character Ca to satirize misogyny and Renaissance traditions, using the comic and disguised submission to hide their true intent.

KEYWORDS: misogyny, women, renaissance, satire, Shakespeare

INTRODUÇÃO

A modernização, a mudança de valores sociais e culturais e as lutas a favor da igualdade de gênero, contribuíram para a conquista do espaço da mulher na sociedade ao longo do tempo. No século XIX, o sistema capitalista se consolidava trazendo consigo a inserção da mulher no mercado de trabalho e, consequentemente, uma mudança na forma de enxergar o verdadeiro papel da mulher.

No final do século XVI, a mulher só possuía duas alternativas: o casamento ou o convento. Essa última opção só era válida para as mulheres que pertencessem a uma classe mais alta. Portanto, as mesmas eram treinadas desde a infância para serem boas esposas, caso contrário, seriam desprezadas pela sociedade e não conseguiriam pretendentes. Isso se torna perceptível logo no começo de peça *A Megera Domada*, através da fala do personagem Hortênsio: "Pretendentes senhorita! Que pretendeis significar com isto? Não haverá pretendentes para vós enquanto não fordes mais amável e doce" (SHAKESPEARE, 2003, p.42).

Na obra em questão, Shakespeare aborda várias tradições e costumes da Época Elisabetana. O machismo e a submissão feminina são exemplos de suas retratações. A igreja medieval e o catolicismo exerceram grande influência nessa construção de modelo comportamental padrão que toda mulher deveria seguir, idealizado a partir da virgem Maria.

Dessa forma, Lima e Teixeira (2008, p. 114-115) afirmam que:

> A mãe de Jesus foi fundamental para a teologia cristã enriquecer o seu discurso, pois, com a sua fé e a sua obediência, trouxe a vida e a salvação ao mundo, ao contrário da sua antepassada, que tinha trazido morte e desgraça para toda a espécie humana. [...] Ela seria a nova Eva, a anti-Eva: a Ave. Concebendo sem pecado, tornou-se o protótipo idealizado do feminino: destaca-se pela pureza sexual e pela maternidade, [...] Por intermédio dela a Igreja conseguia oferecer às mulheres uma espécie de saída da condição pecaminosa instaurada pela primeira mulher e mãe, Eva. Para isso, era necessário criar um novo modelo de mulher, ideal e idealizado: a de mãe, esposa e virgem. [...] Se a mulher não seguisse o ideal da virgindade e castidade, era preferível, então, que se casasse para ser esposa (servir ao homem) e, principalmente, ser mãe. Com base nas histórias dessas duas figuras, Eva e Maria, a Igreja construiu parte de seu discurso [...] Eva era aquilo que as mulheres eram por natureza; Maria, aquilo que as mulheres deveriam ser por opção.

É visível como a igreja exerceu forte influência na construção de um modelo padrão que deveria ser seguido pelo sexo feminino. O Barroco (final do século XVI ao XVIII) também evidenciava a imagem da mulher como sendo um sinônimo de pecado e luxúria, culpada de seduzir o homem a cair em tentação.

Portanto, ao longo deste trabalho, foi feita uma breve abordagem histórica, seguindo uma linha de interpretação, tendo como objetivo principal caracterizar a obra como uma sátira ao machismo da época a partir de trechos do livro que foram retirados e analisados para destacar o padrão comportamental que a sociedade idealizava e exigia a toda mulher para, assim, haver uma ideia conclusiva a respeito da obra e da representação feminina no século XVI.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada neste trabalho será a pesquisa teórica. Para análise da representação da mulher no século XVI foram usados métodos interpretativos a partir de idealizações de alguns autores acerca do tema, tendo como embasamento principal a obra *A Megera Domada*, de William Shakespeare, da qual foram retirados trechos do livro que mostram especificamente a ironia mascarada pela comicidade numa análise mais aprofundada.

Para entender a realidade inglesa daquela época e a visão que Shakespeare possuía em relação às mulheres, foi consultada a obra *O Mercador de Veneza*, que é uma de suas peças mais encenadas e filmadas; também foi utilizada a comédia *As Alegres Comadres de Windsor* e a obra *Macbeth*, ambas produzidas por William Shakespeare, nas quais as personagens femininas ocupam papéis de destaque no enredo.

Com isso, há uma comparação das duas representações femininas, mostrando a discrepância entre Bianca, de índole mansa e cordata e Catarina, de gênio forte e terrível, que ia contra a todos os costumes que lhe eram impostos, abordando a problemática do machismo presente no Período Elisabetano e que é existente até os dias de hoje.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A misoginia, termo "[...] usado já na Grécia Antiga, é comumente definido como ódio, desprezo, ou medo das mulheres [...]" (BARRETO, 2011, p. 9). O espaço da mulher nas fontes da historiografia da idade moderna foi determinado pelos homens e pela visão clerical e misógina calcada pela cultura machista dominante da época. Dessa forma, tornou-se notória a subalternização da mulher na sociedade ao longo da História.

Desde a Antiguidade Clássica, por volta do século VIII a.C., o papel da mesma era definido a partir da naturalização da criação de uma visão de subordinação social e cultural feitas pela sociedade em relação à figura feminina. Submetidas socialmente, eram desprovidas de quaisquer tipos de direitos – jurídicos e políticos – e obrigadas a se curvarem para seus maridos.

Todavia, segundo Beauvoir (1970, p. 14), "a necessidade biológica – desejo sexual e desejo de posterioridade – que coloca o macho sob a dependência da fêmea não libertou socialmente a mulher", desse modo, a herança histórica que estava arraigada ao cotidiano da mulher, pretendia mantê-la num padrão misógino, de recato, de puritanismo e de delicadeza.

A partir dessa teorização, a crítica à misoginia da Época Elisabetana pode ser vista em *A Megera Domada*, que tendo sido publicada primeiramente como *The Taming of the Shrew*, foi uma comédia de costumes escrita pelo dramaturgo William Shakespeare.

A história gira em torno de Catarina Minola, filha de um rico mercador de Pádua, Batista Minola, que possui duas filhas: Catarina, a indomável e temida pela língua ferina, afastando todo e qualquer tipo de pretendente que tentasse cortejá-la e Bianca, que era totalmente o oposto de sua irmã, sendo um exemplo de bom comportamento ante a sociedade e possuindo inúmeros pretendentes, que se encontram num beco sem saída ao saber que Batista só permitirá que ela se case quando Catarina conseguir um marido.

Dessa forma, os pretendentes de Bianca se unem para arranjar um homem que esteja disposto a se casar com a megera. Petruchio, amigo de Hortênsio (um dos pretendentes de Bianca) e recém-chegado na cidade, diz que está decidido a conseguir um bom casamento com uma esposa rica, não importando a personalidade, mas apenas o dote. Com isso, ele declara ao amigo que se casará com Catarina, mesmo sabendo a mulher indomável que ela era.

Petruchio e Catarina se casam e, com o passar do tempo e da crueldade de seu marido, ele a domina e a muda completamente. Numa análise mais complexa, é possível interpretar a mudança de Catarina como sendo uma dissimulação a fim de evitar os maus tratos e a fúria de Petruchio, tornando-se, à vista de todos, um exemplo de submissão e obediência.

A obra em questão possui dois papéis femininos representados pelas duas irmãs. A partir disso, percebe-se que o autor usou Catarina propositalmente como contrariedade à sociedade Elisabetana, a qual era representada por Bianca.

Para Flávia Peres Pregnolatto (2012, p.60), “Todos os personagens da peça desprezam-na e com isso conseguimos analisar como a sociedade renascentista enxergava as mulheres que agiam como ela”. Assim como Catarina era difamada e excluída pela sociedade, o mesmo acontecia dentro do âmbito familiar. Era desprezada por Batista, seu pai e, isso pode ser observado através de sua fala: “Não tens vergonha, mesquinha de espírito endemoninhado?” (SHAKESPEARE, 2003, p.60).

A obra foi considerada por muitos como sendo um retrato do machismo e da imposição de regras comportamentais da época renascentista. No entanto, é deixado apenas em evidência o machismo e esquece-se da reputação que Shakespeare possuía de satirizar os costumes e tradições num âmbito histórico e social, fazendo o uso do sarcasmo, da ambiguidade nos discursos e da ironia, mascarada pela comicidade dos seus textos.

> O cômico tem seu lugar garantido ao abrigar a lógica da complexidade: ideias que parecem incoerentes ou absurdas, o duplo sentido, o erro, a irracionalidade. Ele se caracteriza por colocar-se à margem da sociedade, questionando a estrutura da ordem social, tratando do reprimido, ligando o homem à sua essência e à sua condição (MASETTI apud GARBELINI, 2013, p. 178).

Para compreender a comicidade na representação de Catarina como quebra de paradigmas sociais da época, torna-se necessário entender a essência das personagens femininas criadas por Shakespeare e a opinião do mesmo sobre as mulheres. Como foi dito anteriormente, muitos críticos julgavam *A Megera Domada* como sendo uma peça completamente machista, acusando o autor de inferiorizar as mulheres, cometendo a misoginia, porém, Shakespeare admirava a natureza feminina, sua capacidade e sua inteligência. Exemplo disso é o trecho em que ele expressa sua opinião sobre a Rainha Elisabeth I:

> Elizabeth... Deve ser amada e temida. Os seus devem abençoá-la: seus inimigos tremem como um campo de cereais açoitados pelo vento e abaixam a cabeça com pesar. O bem cresce com ela. Nos seus dias, todo homem comerá em segurança sob as suas próprias videiras o que ele planta e cantará canções alegres de paz a todos os seus vizinhos (SHAKESPEARE apud GUELB, 2002, p. 178).

Vista a admiração de William Shakespeare para com Elisabeth I, é interpretado que a mesma pode ter sido a inspiração para a criação de Catarina e de várias outras personagens femininas, como por exemplo, Lady Macbeth, da peça shakespeariana *Macbeth.* E isso pode ser notado através de sua fala: “O que os pôs ébrios deu-me ousadia. O que os deixou semimortos, aí, o meu ser inflamou” (SHAKESPEARE, 2002, p.60). A partir desse trecho, torna-se evidente as características de uma personalidade forte da ambiciosa e ousada Lady Macbeth que, com grande poder de persuasão, conseguiu influenciar seu companheiro a ajudá-la a alcançar o trono como rainha, ou seja, outra personagem feminina criada por Shakespeare que também pode ser comparada à Rainha Elisabeth I, a qual lutou para conseguir o que queria, sendo a maior monarca da Grã-Bretanha e a primeira mulher que conquistou, independentemente, o que lhe era de direito, assumindo o trono e comandando o reino da Inglaterra, indo contra tudo e todos que, segundo Guelb (2002, p. 179) não admitiam seu reinado:

> Sua ascensão ao trono ofendeu pensadores patriarcais, que argumentaram que uma mulher não poderia exercer o poder com inteligência ou eficácia. Entretanto, seu reinado triunfante e bem-sucedido mudou para sempre a ideia mundial da capacidade da mulher, plantando as sementes do mais poderoso movimento de direitos humanos de que se tem notícia: a conquista feminina de poder e autoridade.

Shakespeare evidencia o conflito das tradições que eram impostas a toda mulher daquela época, restringindo-as de tomarem suas decisões e escolherem seus caminhos. O casamento arranjado pelos pais da noiva sem haver um consentimento da mesma era um costume que perdurou durante muitos séculos. A mulher não possuía o direito de escolha muito menos poderia dizer não ao casamento ou à ordem do pai. Outra obra teatral em que o dramaturgo aborda essa questão é em *O Mercador de Veneza*, quando Pórcia, uma rica herdeira, tem que escolher o seu pretendente a partir de regras que foram estipuladas pelo seu pai ainda vivo, tornando-se evidente a sua indignação através de sua fala:

> [...] Contudo, este raciocínio de nada me serve para ajudar-me a escolher um marido. Ai de mim! Que disse eu: "Escolher"! Não posso nem escolher quem me agrade nem recusar quem detestar, assim, a vontade de uma filha viva deve curvar-se à vontade do pai morto... Não é duro Nerissa, que eu não possa escolher nem recusar ninguém? (SHAKESPEARE, 2006, p. 23).

Além da falta do livre arbítrio feminino abordado por Shakespeare, outros exemplos de costumes retratados pelo autor em *A Megera Domada* são a obrigação da filha mais velha se casar primeiro e o dote, que era uma espécie de quantia em dinheiro e em bens, dados ao noivo no acerto da união matrimonial: "[...] Nestas condições, se conseguir fazer-me amar por vossa filha, dizei-me: que dote receberei ao torná-la como esposa?" (SHAKESPEARE, 2003, p. 63). Portanto, torna-se notória a crítica que o autor fez aos homens da sociedade que casavam apenas interessados no dinheiro.

Shakespeare também usa do discurso final de Catarina para ironizar essa questão do pagamento dado ao noivo dizendo: "[...] Só implora a ti o tributo do amor, da doce fiel obediência: paga bem pequena para tão grande dívida" (SHAKESPEARE, 2003, p.125). Ou seja, que a mulher ficava em dívida com o seu marido, por causa de todo o esforço e sacrifício que o mesmo fazia por ela. Porém, a ideia real mostra a ambiguidade de sua fala, pois o homem é quem recebe o dote ao se casar, ou seja, é ele quem está em dívida para com a sua esposa.

Essa tradição também é abordada em sua outra comédia *As alegres comadres de Windsor*, em seu enredo secundário, quando a personagem Ana Page se vê no meio de três pretendentes, entre os quais, um deles não possuía a aprovação de seus pais, pelo fato de ele ter acabado com toda a herança deixada pela família e querer cortejá-la, somente pelo dote que iria receber. Isso se torna perceptível através da fala de Fenton, o pretendente de Ana: "Teu pai não me dará o consentimento; tenho certeza disso [...] Ele há de me objetar que eu

sou de berço muito elevado e que minhas despesas tendo deixado doente minha bolsa, procuro um meio de curá-la, apenas com a fortuna dele" (SHAKESPEARE, 2004, p. 102).

Notam-se também traços referentes ao feminismo em Catarina. Em termos gerais, pode-se definir a palavra "[...] feminismo como a consciência adquirida sobre a situação de subalternidade da mulher na sociedade" (COSTA, 1998, p. 25). Portanto, é visível que Catarina possui esse tipo de conhecimento sobre seu estado de subordinação ao seu marido quando, após o casamento, Petruchio, planejando domar sua jovem esposa, declara que eles não ficarão para o banquete nupcial. Revoltando-se, ela diz: "Pois, então faze o que quiseres. Hoje, não partirei, não; nem amanhã, até que tenha vontade. A porta está aberta, senhor. Ali está vosso caminho. Podes ir a trote" (SHAKESPEARE, 2003, p.85). Segundo Feitosa (2008, p. 85), nota-se na fala de Catarina "[...] um princípio de discurso feminista [...] a medida que esse discurso bate de frente com as ideias misóginas da época, em que a mulher deveria ser submissa e obedecer ao marido".

Com isso, Petruchio a humilha na frente de todos com a sua resposta sobre submissão:

> [...] Quanto a minha boa Catarina, deve seguir-me. Não, não é preciso abrir tanto os olhos, nem bater com os pés no chão, nem admirar-se, nem irritar-se. Serei o dono daquilo que me pertence. Ela faz parte de meus bens, meus bens móveis; ela é minha casa, meu mobiliário, meu campo, meu celeiro, meu cavalo, meu boi, meu burro, meu tudo [...] (SHAKESPEARE, 2003, p.86)

O discurso final da personagem, em muitas análises, é encarado como sendo um desfecho misógino de inferiorização da mulher, mas é possível visualizar o uso da ironia feita pelo autor para ridicularizar o machismo da época e o padrão comportamental que a sociedade idealizava e exigia da figura feminina. Catarina usa da ambiguidade e do sarcasmo ao dizer: "[...] não lancem teus olhos desdenhosos, como se quisesses atravessar teu senhor, teu rei, e teu governante. Isso [...] destrói tua reputação [...] e não é prudente nem amável" (SHAKESPEARE, 2003, p.125). Sua fala serve para retribuir as críticas antes feitas a ela referindo-se indiretamente à advertência que um dos candidatos de Bianca lhe fez, dizendo-lhe para ser mais amável e doce, caso contrário, a mesma não conseguiria arranjar pretendente algum que estivesse disposto a se casar com ela.

É perceptível que ela também critica Petruchio usando da ironia ao falar: "Teu marido é teu senhor, tua vida, teu guardião, tua cabeça, teu soberano; é quem cuida de ti, que se ocupa do teu bem-estar. [...] De noite, vela no meio da tempestade [...] enquanto tu dormes calidamente em casa, segura e salva" (SHAKESPEARE, 2003, p.125). Sendo que ele faz justamente o contrário de sua fala:

> Ela, hoje, nada comeu, nem comerá. Não dormiu a noite passada, nem dormirá esta noite [...] ela ficará acordada durante toda a noite, e se por acaso cochilar, praguejarei, gritarei, e com a barulhada que fizer, eu a manterei acordada. Este é o meio de matar uma esposa pela delicadeza; e assim, dominar-lhe-ei o gênio teimoso (SHAKESPEARE, 2003, p.94).

Em vista disso, é percebível que a personagem não se curvou diante do seu marido, muito menos foi domada por ele, ela apenas dissimulou a obediência, sendo essa a sua arma para satirizar a sociedade e os costumes daquela época.

CONCLUSÕES

Levando em consideração todas as análises feitas a partir das obras citadas nesse trabalho, conclui-se que Shakespeare era um dramaturgo que usava suas peças e seus personagens a fim de expressar sua posição em relação aos fatos e costumes da época renascentista.

Rotulada por uma sociedade a qual criava uma utopia de dominação cultural e social em relação à mulher, Catarina foi a representação do começo de uma ideologia feminista em pleno século XVI. Diante da originalidade shakespeariana de apresentar suas críticas de forma sutil, a hipótese de que Shakespeare seria misógino é descartada, pois a ironia, o humor inócuo e o deboche estão plasmados em sua obra.

Portanto a megera, na realidade, não foi domada nem vencida pela anulação social. Pelo contrário, ela foi a personificação da determinação feminina, usando como arma, em seus discursos dissimulados, a ironia para se opor à misoginia da época e criticar a hipocrisia da sociedade em querer criar uma padronização comportamental para o papel social da mulher.

REFERÊNCIAS

BARRETO, J. “Introdução”. In: BARRETO, J. **Misoginia e antifeminismo nos escritos de Fernando Pessoa.** Lisboa**:** ÁTICA, 2011, p. 9.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. 4 ed. São Paulo: DIFUSÃO DO LIVRO, 1970, 309 p.

COSTA, A. A. A. Trajetória e perspectivas do feminismo para o próximo milênio. In:

PASSOS, E.; ALVES, Í.; MACÊDO, M. (Orgs.) **Metamorfoses: Gênero na perspectiva interdisciplinar**. Salvador: Editora UFBA/NEIM, 1998, p. 25.

FEITOSA, A. B. S. **Reescrevendo Shakespeare no cinema: de A Megera Domada a 10 coisas que eu odeio em você.** 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Faculdade de Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

GARBELINI, M. A. M. et al. **Considerações sobre A Megera Domada, comédia de William Shakespeare.** In: X SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTIFÍCA SÓLETRAS – Estudos Linguísticos e Literários, 10, 2013. Jacarezinho, PR. **Anais...** Jacarezinho: UENP, p. 187-187.

GUELB, M. **Como Descobrir sua Genialidade: Aprenda a pensar com as dez mentes mais revolucionárias da História.** Rio de Janeiro: EDIOURO. 2002. 413 p.

LIMA, R. S. S.; TEIXEIRA, I. S. Ser mãe: o amor materno no discurso católico do século XIX. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, MG, v.6, n.12, p.113-126, jun., 2008.

PREGNOLATTO, F. P. **Análise da obra A Megera Domada de William Shakespeare.** In: SIMPÓSIO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO: Qualificação e Expansão da Educação Superior no Contexto do Plano Nacional de Educação, 10, 2012, Piracicaba, SP. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP, 2012. p. 1-3.

SHAKESPEARE, W. **A Megera Domada: Obra-Prima de cada autor.** 1 ed. São Paulo: MARTIN CLARET, 2003, 140 p.

_____. **As Alegres Comadres de Windsor**. 1 ed. São Paulo: RIDEEL, 2004, 126 p.

_____. **Macbeth: Obra-Prima de cada autor.** 1 ed. São Paulo: MARTIN CLARET, 2002, 140 p.

_____. **O Mercador de Veneza: Obra-Prima de cada autor.** 1 ed. São Paulo: MARTIN CLARET, 2006, 129 p.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO GÊNERO PIADA

Maria Ruthiane Basílio Ramalho[1], Wíliton José de Araújo Martins[2], Elis Betânia Guedes da Costa[3].

[1]Discente do curso técnico integrado em edificações - IFRN. Bolsista voluntário. E-mail: ruthianebasilio@gmail.com; [2]Discente do curso técnico integrado em edificações - IFRN. Bolsista voluntário. E-mail: martins_wilitons@hotmail.com; [3]Professora de língua portuguesa - IFRN. E-mail: elis.guedes@ifrn.edu.br.

RESUMO: O presente artigo nasceu a partir da captação da consciência de que os discursos culturais contêm representações sociais de seus produtores e das outras pessoas, dessa forma, trabalhamos com piadas que abordam a mulher, com intenção de identificar, descrever, analisar e verificar as temáticas mais recorrentes, através de aspectos linguísticos, discursivos e sociais, se estas trazem valores machistas e patriarcais. Para tanto, optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza interpretativa, e compomos o *corpus* com 50 (cinquenta) piadas, selecionado aleatoriamente através de observações em sites da internet. Como instrumento teórico e analítico, foi enfatizado: Charaudeau (2011), Possenti (2001) e (2002) e Travaglia (1990), referenciais materializados no subtema Linguagem e piada; Butler (2010), Hoffnagel (2010), Mead (2014) e Moita Lopes (2002), em A construção da identidade de gênero. No que diz respeito aos resultados, os textos que constituíram o *corpus* trouxeram, geralmente, um conteúdo que nos faz refletir. No fim, inferimos que o machismo também se reproduz em nossa sociedade através de textos como as piadas.
Palavras–chave: análise, cultura, gênero feminino, linguagem

REPRESENTATION OF WOMEN IN GENDER JOKEJOKE

ABSTRACT: This article was born from the capture aware that cultural discourses contain social representations of their producers and others in this way, we work with jokes that address the woman, intending to identify, describe, analyze and verify the themes more applicants, through linguistic, discursive and social aspects, if they bring chauvinistic and patriarchal values. Therefore, we prefer for a predominantly a qualitative approach to interpretation, and compose the corpus of fifty (50) jokes, randomly selected through comments on Internet websites. As a theoretical and analytical tool, emphasized: Charaudeau (2011), Possenti (2001) and (2002) and Travaglia (1990), referential materialized in a sub-language and joke; Butler (2010), Hoffnagel (2010), Mead (2014) and Moita Lopes (2002), in the construction of gender identity. With regard to the results, the texts that formed the corpus brought, usually, a substance that makes us reflect. Finally, we infer that the machismo also plays in our society through texts like the jokes.
KEYWORDS: analysis, culture, female gender, language

INTRODUÇÃO

A piada é uma forma simples de expressão popular que circula livremente e que tem como objetivo provocar o riso. Através de uma narrativa curta e de final inesperado, ela consegue retratar os valores e os problemas de uma sociedade, além de reforçar, em muitos casos, ideologias, preconceitos e discriminações. É um gênero que tem como características a

ambiguidade, a genialidade, a vítima, a sátira e o humor. Tal texto está presente em todos os países, adaptando-se às diversas culturas e idiomas.

É perceptível, também, a variedade de estilos e a diversidade de temas, dentre os quais a mulher tem sido mencionada com frequência, sendo denotada, em muitos textos, de maneira pejorativa, caricatural.

Com essas perspectivas, este estudo foi elaborado com o intuito de identificar, descrever e analisar piadas sobre a mulher, verificando os recortes temáticos mais recorrentes e observando através de aspectos linguísticos, discursivos e sociais se estas trazem valores machistas e patriarcais. É relevante destacar que investigar como a figura feminina é ilustrada em tais textos, é diagnosticar como esta é vista socialmente, uma vez que todo discurso tem fundamentos – o discurso humorístico tem embasamentos culturais e sociais.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar, identificar e selecionar as piadas que trazem a mulher como temática central;
- Verificar e descrever os recortes temáticos mais recorrentes;
- Refletir sobre o imaginário popular acerca da figura feminina em tais textos.

Nessa direção, explicamos a intenção deste trabalho em virtude da relevância de alertar a sociedade para uma possível discriminação que pode ocorrer de forma implícita. Em outras palavras, temos como hipótese que o machismo também se reproduz em nossa sociedade através desses textos tão frequentes em nosso cotidiano nos quais convergem elementos linguísticos, discursivos e sociais. Assim sendo, pretendemos demonstrar que apesar de entreter e divertir, a piada não "é só uma piada", é um texto com pressupostos e subentendidos, um reflexo do pensamento popular que paulatinamente lança profundas raízes e que pode favorecer a perpetuação de pensamentos preconceituosos.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Linguagem e piada

Tendo em vista que a linguagem é o nosso material principal, Patrick Charaudeau (2001, p. 08) nos garante que ela:

> [...] próprio ato de transmissão que ela significa, com o efeito que produz sobre o outro, isto é, sua interpretação. Não colocar a questão dos efeitos é amputar o ato de

> linguagem de sua significação fenomênica, a saber que este ato é o resultado de uma co-construção.

Possenti (2002) define a piada "como um texto que parece falar de uma coisa, mas que fala de outra, ou melhor, fala das duas, colocando ora uma ora outra em primeiro plano". Desse modo, a piada não pode ser comparada a um texto "codificado", com um sentido que a língua produziria por "convenção". Ou seja, é uma composição com várias facetas e que cabe ao seu receptor gatilhar o ponto de vista "camuflado".

Além da ambiguidade, outro atributo desse gênero é o fator de coerência. A piada evidencia "[...] que uma língua funciona sempre em relação a um contexto culturalmente relevante e que cada texto requer uma relação com outros textos" (POSSENTI, 2001, p. 72). Tal pensamento justifica o fato de muitas piadas fazerem sentido para um povo e não para outro e provocarem o riso em um determinado período e não em outro. Elas exigem conhecimentos prévios dos seus interlocutores.

O humor é outra característica marcante das piadas, Travaglia (1990, p. 55), por seu turno, o qualifica como algo que vai além da capacidade de provocar o riso, ele "é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios".

Para concluir as ideias acerca do gênero em questão, Possenti explica que ele é um material expressivo para os estudiosos por três razões: 1ª – só existem piadas sobre temas socialmente controversos; se pegarmos uma coleção delas, constataremos que falam sobre sexualidade, etnia e outras diferenças, instituições (igreja, escola, casamento, política), morte etc. 2ª – elas trabalham consideravelmente com estereótipos, fornecendo um bom material para pesquisas acerca de **representações**, e 3ª razão – são quase sempre "veículo de um discurso proibido, subterrâneo, não oficial, que não se manifestaria, talvez, através de outras formas [...]"; ou como ressalta Travaglia (1990, p. 68), possivelmente elucidado com as ideias de Freud: "permite a crítica onde ela seria impossível de outro modo".

A construção da identidade de gênero

A antropóloga norte-americana Margaret Mead foi uma grande suscitadora dessa questão: a construção das identidades. Indagando a premissa de que os homens são bélicos e as mulheres, inexoravelmente pacíficas, através de uma atenciosa pesquisa realizada entre três

populações primitivas da Nova Guiné, ela conseguiu demonstrar que existem meninos dóceis e meninas guerreiras, inferindo que na construção das identidades de gênero, mais implacável do que a biologia, é a sociedade.

A identidade, logo, é uma construção social e histórica, o que significa que ela não é herdada e nada tem a ver com o sexo, mas é formada através das experiências coletivas do sujeito. Nessa direção, é considerada como sinônimo de pessoalidade ou representação social.

> Postulamos uma relação constitutiva entre linguagem e identidades sociais em que um ou mais traços linguísticos podem indexar significados sociais que por sua vez ajudam a construir significados de identidade (...), a relação entre linguagem e identidade social não é, ou raramente é direta, antes é mediada pela compreensão que os interlocutores têm das convenções que regem o desempenho de certos atos sociais (...). (HOFFNAGEL, 2010, p. 65).

Sendo assim, a linguagem atribui e constrói sentidos dentro das estruturas sociais e estes auxiliam na construção das identidades sociais. Portanto, ao ressaltar a ideia de personalidade ou aspectos socioculturais, devemos ter em vista a noção de gênero - "designação sócio-cultural das qualidades bio-behavioristas e psicossociais do sexo", (JACOBSE ROBERTS, 1989: *apud*; HOFFNAGEL: 1998 p. 88) –, que está voltado para os traços e efeitos que podemos produzir; está ligado ao modo consciente como nos vemos e percebemos no mundo. O discurso é ação social e constrói identidades (MOITA, 2002).

Levando em consideração que a experiência humana não se limita em um grupo social, o fato de vivermos em uma sociedade fragmentada acaba por nos tornar seres em constante modificação, com identidades desafixadas, "a pós-modernidade é marcada por uma visão do mundo humano totalmente pluralista" (BAUMAN, 1992: *apud*; MOITA, 2002, p. 90), isso é, com muitas identidades – fragmentadas, contraditórias e ambíguas; fazendo-nos, inclusive, lembrar que para Judith Butler (2010) a identidade deveria ser pensada no plural e não no singular.

MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

Para esta pesquisa, privilegiamos os aspectos interpretativos, logo, os resultados alcançados têm como base a nossa interpretação, uma vez que optamos pelo uso de uma

abordagem predominantemente qualitativa, com alguns aspectos quantitativos presentes. Assim, utilizamos como elementos centrais **piadas** que trazem a mulher como tema principal.

Determinado isso, selecionamos as piadas aleatoriamente através de observações em *sites* da *internet*, alguns *sites* estes especificados nas referências deste artigo. Durante a coleta nos deparamos com outros gêneros textuais humorísticos, como foi o caso dos ditados e provérbios populares, que apresentavam exatamente a mesma temática pretendida.

Sendo assim, delimitamos o nosso *corpus* com 50 (cinquenta) textos, com a intenção de identificarmos os recortes temáticos mais frequentes e, em seguida, elegermos 3 (três) piadas representantes dos 3 (três) recortes mais recorrentes, para uma análise mais detalhada.

Como instrumento teórico e analítico, destacamos os autores Charaudeau (2011), Hoffnagel (2010), Mead (2014), Possenti (2002) e Travaglia (1990). Consequentemente, podemos afirmar que esta também é uma pesquisa descritiva, que tem como hipótese que o machismo está presente nos textos com a temática estabelecida, se reproduzindo na sociedade e corroborando para a suposta inferiorização da figura feminina.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As piadas que constituem o *corpus* trazem, geralmente, um conteúdo que nos leva a refletir. Em alguns textos, notamos que as mulheres são sinalizadas como criaturas que nasceram exclusivamente para desempenhar papéis domésticos; em outros, encontramos equivocadas evidências de que o sexo feminino é complicado, insatisfeito, mentiroso, traiçoeiro, fácil, perigoso no trânsito e, principalmente, sem inteligência se comparado com o sexo masculino. Além disso, outro fato observado foi à colocação de padrões estéticos acima dos valores éticos, morais e cognitivos da pessoa, uma ocorrência frequente na nossa realidade e que interfere no cotidiano de muitas.

Agora apresentaremos as nossas análises por meio de um Gráfico de natureza quantitativa – no qual estão os 50 (cinquenta) textos distribuídos em 08 (oito) recortes identificados – e, em seguida, por meio de 05 (cinco) Quadros – que servem de suporte para as piadas representativas dos 5 recortes temáticos mais recorrentes, para uma apreciação mais detalhada.

Caracterização da mulher nas piadas

Elaboramos o Gráfico abaixo com a intenção de proporcionar uma melhor visualização dos recortes temáticos mais frequentes nas piadas.

Figura 1: Recortes temáticos dos textos selecionados – Dados da pesquisa dos autores, 2016.

De acordo com a nossa interpretação, encontramos oito recortes temáticos abordados nos textos do *corpus*, entre eles estão: "sem capacidade intelectual", "disponível sexualmente", "enganadora" e "ser doméstico". Pensando no "parentesco" entre os significados de alguns recortes, como é o caso das expressões "sem capacidade intelectual" e "desqualificada", utilizamos alguns critérios para integrar as piadas nesses recortes: no primeiro tópico supracitado colocamos os textos que traziam mulheres não pensantes, não entendedoras de mensagens e que eram menos inteligentes do que os homens – indicações de uma suposta "inferioridade". Já no tópico "desqualificada", foram depositadas as piadas que estampavam figuras femininas perigosas no trânsito e as retratadas como objeto que com o passar do tempo perde seu valor. A categoria "Temática variada" foi intitulada dessa forma por abrigar 03 (três) piadas que apresentavam recortes diferentes dos já identificados, a liberdade masculina foi um dos recortes.

Porque tocamos no assunto? A discriminação que a mulher sofre deve ser combatida. Os dados necessários para a comprovação disso estão registrados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2014 as mulheres receberam 74,5% do salário dos homens, o que parece ser efeito de uma piada que corriqueiramente retira sorrisos de quem ouve e/ou lê, como, por exemplo, "— *O que você tem quando oferece a uma loira um centavo pelos pensamentos dela? – O Troco",* essa piada inserimos na seção "sem capacidade intelectual", uma seção composta por 15 (quinze) piadas das 50 selecionadas! Se analisarmos bem, vemos, nesse texto, claramente a dependência do sexo feminino. A porcentagem, indiretamente, nos faz comparar a inteligência de ambos, e o homem, nesse caso, vence expressivamente.

Dentre os tópicos, é perceptível que 08 (oito) textos abordam o recorte "disponível sexualmente", ao mesmo tempo em que ocorre a desqualificação da figura feminina –

característica presente em praticamente todas as piadas, porém especificamente em 07 (sete) das selecionadas. Nesse tópico encontramos discursos que retratam a mulher como gênero fácil e sem valor, que paga as suas despesas por meio de serviços sexuais, que quando bebe se "perde" e que "naturalmente" se vende – inclusive, fez parte desse recorte uma vítima de violência sexual que supostamente provocou o seu próprio estupro. São piadas desse tipo que ajudam o país a chegar ao número absurdo de 500.000 (quinhentas mil) mulheres estupradas ao ano.

Análise das piadas

Nesta parte, apresentaremos 04 (quatro) textos representantes dos 04 (quatro) recortes temáticos mais recorrentes no *corpus*, para análise detalhada e discussão.

Piada 01: Incapacidade intelectual

Sabe quando é que uma mulher perde 95% de sua inteligência?
– Quando se separa do marido!

A piada acima traz, descaradamente, a visão da mulher como uma criatura que não é sábia/inteligente como o homem, o que lhe confere, nesse caso, uma posição de inferioridade e de dependência perante a figura masculina. Esse imaginário, de que a figura feminil é deficiente intelectualmente, também pode ser encontrado em piadas como: " *– Você sabe por que a mulher não consegue escutar música no fone de ouvido? - É porque o som não se propaga no vácuo*".

Piada 2: Disponível sexualmente

Vencido o primeiro mês de aluguel do apartamento da morena maravilhosa, o proprietário bate à porta.
— Quem é? — Pergunta uma voz feminina, sem abrir.
— O proprietário. Vim cobrar o aluguel.
— Dá para passar mais tarde? Agora estou ocupada pagando a conta do supermercado.

Nesse texto, nitidamente encontramos uma mulher que paga as suas contas através de alguns "serviços sexuais", o que pode denotar para muitos, infelizmente, que a figura feminina é "fácil" e disponível sexualmente. Outra possível interpretação do discurso é que a personagem é incapaz de conseguir saldar de outra forma as suas dívidas.

Piada 3: Ser doméstico

– Qual é o feminino de: Deitado na sala lendo jornal?

– De pé na pia lavando louça!

Com nitidez, essa piada comporta a representação discursiva da mulher como pessoa doméstica, onde o seu lugar é a cozinha, e coloca o homem como uma figura superior a ela. Em um sentido muito parecido: *O mundo é a casa do homem, a casa, é o mundo da mulher*, este último limita a vida social e o trabalho de uma mulher a casa, na qual pode desempenhar tarefas domésticas, enquanto a vida social e trabalho do homem se estendem ao mundo.

Piada 4: Encanadora

– Pai, o senhor é o diabo?
– Não! De onde você tirou essa bobagem?
– É que toda vez que você sai, a mãe grita para o vizinho. Pode entrar que o chifrudo saiu!

Nessa piada nos deparamos com as imagens de adúltera, enganadora e corrupta; adjetivos esses, que contribuem para a sua total desqualificação na sociedade. Se analisarmos bem, outra vez a mulher é colocada em um ambiente doméstico e o homem é representado como aquele que saí honestamente ao mundo para sustentar a casa e família. Alguns desses aspectos podem ser entrados nesse outro exemplo: "*— Diga-me, por que motivo você quer divorciar-se de seu esposo? — Meu marido me trata como se eu fosse um cão! — Ele te maltrata? Te bate? — Não, quer que eu seja fiel! "*

CONCLUSÃO

Como já afirmamos, a fonte das piadas é a sociedade, sendo assim, fomos capazes de perceber como a mulher é vista no arranjo societário. Os textos analisados comportam representações femininas que são ecos e reflexos de convicções filosóficas, políticas e sociais em relação à mulher. Além disso, foi confirmada a nossa hipótese: o machismo está presente em muitas piadas que trazem a mulher como temática central, o que significa que ele também se reproduz em nossa sociedade através desses textos tão frequentes em nosso cotidiano.

Por fim, o gênero textual em questão nos deixa um ensinamento absurdamente significativo: a língua pode não ser clara e relacionada diretamente a um fato que ela representa, ela pode prestar-se a outra interpretação, por razões variadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo:** A experiência vivida. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1967.

BUTLER, J. P. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. **Diz-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática.** Revista Diadorim. Volume 10. Dezembro 2011.

HOFFNAGEL, J. C. **Tendências atuais no estudo de linguagem e gênero.** Revista de Antropologia (PPGA/UFPE), Recife, PE, v. 7, 1998.

____. Temas **em Antropologia e Linguística.** Recife: Bagaço, 2010.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento.** Tradução Rosa Krausz. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

POSSENTI, S. **Análise do discurso:** piadas são relevantes em estudos do funcionamento da linguagem. Ciência hoje. Vol.30, nº 176.

___. **Os humores da língua:** análise linguística de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990. ISSN/ISBN: 01024450.

Piadas engraçadas. Disponível em <http://www.piadasnet.com>. Acesso em: 20 abril 2016.

Piada nova. Disponível em <http://www.piadanova.com.br/piadas/listapiadas.aspx>. Acesso em: 25 abril 2016.

A WEBQUEST COMO INTERFACE PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA[11]

[1] Marcos Antonio de Araújo Dias - IFAL

RESUMO: Nos últimos anos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm dado importantes contribuições ao processo de ensino/aprendizagem. Novos pensamentos e meios de interação têm comumente envolvido aluno/aluno, aluno/professor. Hoje, tem-se percebido que, com o acesso à Internet, o uso de recursos didáticos vem sendo utilizado nas escolas como mais uma orientação pedagógica, principalmente com fins para uma maior integração entre alunos e professores e contribuindo com o processo de ensino/aprendizagem. No que tange às escolas, já se observam *WebQuests* de autoria individual, ou mesmo de autoria coletiva, como os construídos, por exemplo, por professores e alunos. Nessa inevitável conectividade, analiso como essa interface tem interferido neste processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa em uma escola pública da cidade de Maceió/AL. A pesquisa reflete acerca da relação entre a tecnologia e o consequente processo de formação destes professores desaguando, principalmente em sua formação crítica acerca das práticas e teorias estudadas. Observamos como têm sido suas formações diante desse novo tecido tecnológico, assim como de alguns aspectos teóricos que vão desde a criação de uma WebQuest até seus posicionamentos analíticos diante das produções dos alunos. A amostra dá-se com 10 professores da disciplina de língua inglesa e com os 22 alunos. Nessa perspectiva, avaliaremos se o uso de *WebQuest* tem contribuído de maneira efetiva no processo pedagógico, principalmente pela ampliação de noções tradicionais de leitura e escrita dentro das práticas sociais contemporâneas. No entanto, tomaremos como embasamento teorias de Dodge (1999), Michel Thiollent (2001) e Antônio Carlos Xavier (2012), dentre outros.

Palavras-chave: WebQuest, Língua inglesa, Ensino/aprendizagem.

THE WEBQUEST'S USE AS PEDAGOGICAL INTERFACE IN TEACHER'S FORMATION PROCESS

ABSTRACT: In recent years, Information and Communication Technologies (ICT) have made important contributions in teaching/learning process. New thoughts and ways of interaction has commonly involved student/student, student/teacher. Today, it has been notice that, with Internet, didactic resources' uses in schools as one more educational guidance, mainly with purposes for a greater integration between students and teachers contributing with teaching/learning process. In terms of schools, already be observed webquest activities individual authorship, or even collective, as constructed, for example, by teachers and students. In this inevitable connectivity, I analyze how this interface has interfered in the process of teaching/learning of English in public school in Maceio/AL. This research reflects the relationship between technology and a consequent formation's process of these teachers pouring, mainly in its critical formation about practices and study theories. We observed has been their formations in front of new technological role, as well as some theoretical aspects ranging from the creation of a WebQuest until their analytical positions before the students'productions. The research contains 10 english teachers and 22 students. From this

perspective, we will evaluate the use of WebQuest has contributed effectively to pedagogical process, mainly by expansion of traditional notions of reading and writing within the practices social contemporary. However, we will take as the foundation theories of Bernie Dodge (1999), Michel Thiollent (2001) and Antonio Carlos Xavier (2012), among others.

Keywords: Webquest – English – Teaching/learning

INTRODUÇÃO

Estamos presenciando uma mudança de paradigmas no âmbito mundial e tais mudanças muitas vezes são provocadas pelas tecnologias na educação, porém, esse processo não se dá linear e constante.

A escola, considerada por muitos, um espaço tradicional de manutenção, muitas vezes é alçado por contradições e barreiras no tocante aos novos desafios e tendências, pois essa aceitação nos obriga a ter novas visões, ou seja, mais aberta e complexa das conseqüências de sua implantação, o que vai permitir a professores, infinitas interpretações e rejeições.

O ambiente escolar tem se demonstrado avesso as inovações tecnológicas e os recursos continuam, em conseqüência desses aspectos, pouco atualizados. O quadro e o giz continuam sendo os melhores amigos do professor em sua prática docente.

Morin (2005, p. 73) diz que é preciso formar profissionais capazes de lidar como transformações e atualizações; saber lidar com o inesperado é um fator que contribui positivamente para as inovações na prática docente. Nesse pensamento Macedo (2007, p. 116) nos apresenta três possíveis causas para a resistência por parte dos docentes no que diz respeito a inserção das tecnologias nas escolas:

1. A valorização das verdades tidas como absolutas;
2. As dificuldades na compra de equipamentos tecnológicos por parte das escolas;
3. Confusão entre pesquisa e busca de informações.

Porém, apesar dos problemas acima citados, é possível afirmar que são inúmeras as vantagens para os professores que decidem fazer uso em suas aulas. A Internet faz com que os benefícios se tornem ainda maiores.

Almeida (1996) afirma que “formação não é qualquer coisa para a ação, mas que está e acontece na ação”. Segundo o autor, o uso do computador em sua pratica pedagógica, torna o professor crítico e reflexivo de suas ações nos lócus educacionais. Schonn (2000) diz que

> Uma série de relatos cuidadosos, em constante multiplicação, em condições que a experiência mostrou, em casos reais, serem favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, viria a revolucionar toda a questão do método. O problema é complexo e difícil. Aprender envolve...pelo menos três fatores: conhecimento, habilidade e caráter. Cada um deles deve ser estudado. Julgamento e arte são necessários para selecionar, a partir das circunstâncias totais de um caso, quais elementos são condições causais da aprendizagem, quais são

> influentes e quais são secundários e irrelevantes. Imparcialidade e sinceridade são necessárias para manter-se ciente dos insucessos da mesma forma que os sucessos e para fazer estimativas de graus relativos de sucesso obtido. Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação sistemática desse tipo de material. (DEWEY in SCHÖN, 2000, p. 228).

A formação deve ser contínua e realizada dentro e fora do âmbito da escola, onde os envolvidos se encontram em uma constante troca de experiências e informações. Schön ainda afirma sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional que devem ser baseados em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação 'professional artistry' é usada pelo autor faz referenciação às competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento, produto que é extraído, torna-se espontâneo e que não se é capaz de explicitar verbalmente pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações.

MATERIAIS E MÉTODOS

Diante do exposto acima, apresentamos a Webquest como tecnologia de ensino que potencializam os recursos disponíveis para os chamados nascidos na era digital. A Webquest é um modelo extremamente simples e rico para dimensionar usos educacionais da Web, com fundamento em aprendizagem cooperativa e processos investigativos na construção do saber, segundo Bernie Dodge. De acordo com seu criador, a WebQuest foi desenvolvida de modo que o docente abrace essa ação didática como aprendizagem colaborativa de outros saberes desenvolvidos em sala, facilitando o pensar crítico e a integração das tecnologias numa perspectiva de criação do saber; permitindo ao aluno envolver-se em níveis que facilitem o desenvolvimento de pensamentos cada vez mais aprimorados, através da comparação, formulação de hipóteses para que, finalmente, pesquise uma solução viável para o problema sem que haja simplesmente a memorização do conteúdo, valorizando a construção do conhecimento através de um processo evolutivo, estimulando a capacidade de análise, síntese e de pesquisa. Barato (2004, p35) diz que

> A webQuest é uma ferramenta intelectual, não física, nem de computação. Uma pessoa que conhece muitos recursos para construir páginas na web vai usá-los. Quem conhece pouco vai fazer uma página mais simples, mas o mais importante é a concepção educacional. A parte de informática fica em segundo plano, não é o foco do trabalho. (Barato, 2004).

As webquests são consideradas de curta ou de longa duração, tal classificação vai depender do método desenvolvido pelo professor no ato de seu planejamento. As Wq curtas podem durar no máximo 03 aulas e as longas chegam a durar de uma semana a um mês. Tal metodologia tecnológica é uma interface que não exige qualquer tipo de software específico, o que a torna simples de utilizar. As webquests têm seções definidas como:

INTRODUÇÃO: Apresenta as informações aos alunos sob forma de orientação. A introdução tem o objetivo de motivar os alunos para o início da pesquisa;

TAREFA: Neste espaço, todo o procedimento que o aluno deverá seguir para a realização da tarefa, podendo ser usado para a realização, uma página da Web, uma apresentação em data-show ou até mesmo oralmente em sala de aula.

PROCESSO: Neste ponto da pesquisa, os alunos irão entender quais são os passos para a realização da pesquisa, assim como, encontrar todas as orientações necessárias para a subdivisão de tarefas para cada um dos alunos.

RECURSOS: Neste espaço, os alunos terão disponibilizados os sites e os materiais que poderão utilizar no desenvolvimento da pesquisa.

AVALIAÇÃO: Aqui os alunos terão acesso a todos os quesitos válidos para a avaliação da pesquisa.

CONCLUSÃO: Apresenta o fechamento dos trabalhos com reflexões sobre o que foi adquirido em forma de conhecimento.

CRÉDITOS: Espaço disponibilizado para apresentar a fonte de todo material utilizado no desenvolvimento da pesquisa. Podem ser sites de busca, referências bibliográficas, etc.

No Brasil, estudos com Webquests ainda estão sendo explorados no tocante à aprendizagem colaborativa, que vem sendo largamente utilizada no desenho de cursos on-line. É ela que "dá suporte a criação de comunidade, e a presença de uma comunidade, por sua vez, oferece suporte para que a atividade colaborativa ocorra com sucesso" (PALLOFF e PRATT apud Silva, 2004: 157). Os autores ainda afirmam que:

> [...] o uso da tecnologia abre novos horizontes para que os alunos construam novos conhecimentos, aprendam sobre si próprios, sobre seus estilos de aprendizagem e sobre como trabalhar em conjunto em equipes distribuídas geograficamente. Todas essas habilidades são transferíveis ao mundo do trabalho e adquiridas da participação em comunidades de aprendizagem virtuais. (PALLOFF e PRATT, 2004)

Para tanto, pesquisas nas áreas de exatas, saúde e humanas sempre estão fazendo uso de cursos online, despertando em seus alunos, os benefícios da aprendizagem colaborativa. José Carlos da Silva, da UFPE, trabalha a webquest direcionado ao tema "Dengue", já Tereza Fukuoka, trabalha a ferramenta como proposta de atividade cooperativa. Flávia Cristina da UFRPE, trabalha a Webquest com a formação de professores de língua inglesa e Ellen Gomes Santiago apresenta pesquisa intitulada: " Webquest: Uma experiência com professores do ensino médio".

Diante de diversos trabalhos na área, Kenski (2008, p. 91)) afirma que a tecnologia na escola pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos e princípios que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um determinado tipo de atividade. O que quer

dizer que o desenvolvimento da tecnologia gera uma reflexão capaz de despertar no homem, ações sistemáticas que ensina e transfere conhecimentos para outros grupos sociais, no espaço e no tempo.

De acordo com o que foi exposto, nosso estudo tem como foco, o professor de língua inglesa que faz uso da webquest, a partir de um curso de aperfeiçoamento contando com aulas práticas e teóricas. A pesquisa enfim, caracteriza-se como um curso de capacitação direcionado aos professores da rede pública de ensino de Alagoas que ainda resistem à inserção das tecnologias em prática pedagógica, pois muitos deles ainda têm a crença de que as máquinas os substituirão, exemplo clássico com as indústrias onde muitos operários foram substituídos por robôs. Tal fato deve ser desmistificado, pois os recursos tecnológicos podem ser inseridos em sala de aula, mas como ferramenta pedagógica no processo de ensino/aprendizagem. As tecnologias usadas na educação servem para desenvolver uma esfera colaborativa e o desenvolvimento compartilhado de ideias, possibilitando aos alunos, o amadurecimento crítico. O curso ao qual, os professores serão submetidos, os auxiliará a despertar em seus alunos tal consciência crítica.

Nossa proposta se baseia em um curso de formação continuada com 10 professores e 22 alunos, utilizando como interface pedagógica a webquest. Para nos dar suporte, escolhemos a pesquisa-ação de cunho qualitativo como tipo de pesquisa que nos dará todo o embasamento na coleta e interpretação dos dados. Michel Thiollent (2003, p.15), que diz: “toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação”.

Diante dos aspectos apresentados, percebemos a escola como espaço de produção de conhecimento pesquisa se insere na prática docente. A pesquisa ação pode nos apresentar resultados que beneficiam tanto o professor quanto os alunos. Aos docentes, os resultados da pesquisa proporcionam uma autoconfiança, uma autonomia na sua prática docente e, consequentemente se torna mais compromissado com sua função.

Para a realização da pesquisa, escolhemos algumas ferramentas para que tornasse possível a coleta de dados. As entrevistas e os questionários, são segundo Thiollent (2001, p. 17) são os tipos mais comum de técnica de coleta de dados em pesquisa e tem por finalidade obter informações verbais de uma parcela representativa de uma população e por objetivos. O autor ainda afirma que a fase principal da coleta de dados é composta por um grande conjunto de entrevistas individuais e coletivas ou questionários aplicados a pessoas chaves da organização, que irão expor suas reclamações, constatações e sugestões a respeito do assunto em pauta.

Os sujeitos da pesquisa serão 10 professores de língua inglesa com 22 alunos do ensino médio da Rede Federal de Ensino. O material da pesquisa nos dará um site com a possibilidade de criação de webquests e um curso de formação de professores. Na oportunidade do curso, será oferecido aos professores, material gratuito com um tutorial de criação e manuseio de webquests, com o objetivo de despertar nesses profissionais, a criatividade e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa e, a partir daí, elaborar pesquisas na área, tomando como base sua própria experiência. O trabalho em equipe faz com que os participantes compartilhem e sintam-se motivados a produzir novos conhecimentos através da interação e da articulação entre experiências vividas no cotidiano de cada aluno

indo ao encontro de um despertar no interesse da construção do conhecimento científico, ou seja, a consciência crítica, porém, no momento oportuno e sempre respeitando as diferenças de personalidade e ritmo dos alunos. Vale salientar que o professor passa a ser orientador e deve atuar em parceria com a sala de aula, mas, cada um desempenhando o papel ao qual foi direcionado. Dessa maneira, os alunos são levados a pesquisar e estudar para que possa trazer informações para as discussões em sala de aula, a esse processo, podemos chamar de aprendizagem interativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa nos dará uma gama de resultados, porém, de acordo com a aplicação prévia dos questionários, já se torna possível a análise e apresentação do resultado mesmo que estes sejam parciais. Resta lembrar que a pesquisa foi realizada com professores de língua inglesa aplicando a webquest como interface de ensino e aprendizagem.

O questionário foi aplicado com intenção de coletar informações sobre a formação acadêmica dos docentes, faixa etária, experiência com tecnologias, uso da internet pelos alunos, abordagens sobre webquests.

De acordo com dados preliminares, os 10 professores que fazem parte da pesquisa possuem licenciatura em letras português/inglês, porém, desse universo 2 possuem mestrado, 2 já possuem o doutorado e 6 professores possuem alguma especialização.

Quando tratamos de tecnologias em sala de aula, o resultado foi que apenas 04 dos 10 docentes, já utilizaram algum tipo de mídia em suas aulas, enquanto que o restante, têm pouca ou nenhuma familiaridade com recursos tecnológicos. O que foi possível observar foi que dos 04 professores que utilizam tais recursos, 02 o fazem apenas para elaboração de material didático, os outros 02 professores utilizam data-show em suas metodologias.

Observa-se também que, apesar de o Ministério da Educação presentear os professores com tablets de última geração, estes não são usados na própria prática pedagógica, o professor não incorporou em suas aulas. Os 04 professores que utilizam algum tipo de recurso digital, possuem mestrado ou doutorado. Esse dado se torna relevante na medida em que nos proporciona a afirmar que a qualificação é importante na medida em que tais recursos são muito usados nos seminários e nos trabalhos de disciplinas de um curso de pós-graduação stricto sensu.

Apesar da recomendação e da aprovação do uso da internet e mídias em sala de aula, os 10 professores não conheciam a interface webquest. O que impressiona é o fato de que no Brasil já existem várias instituições que dão suportes a tal recurso. Além do mais, se for feita uma busca no Google, iremos ter quase 1.000.000 de resultados referentes à webquests.

A oferta de um curso de capacitação sobre a aplicação dessa interface, nos deixa bastante animados, pois todos os professores aceitaram participar e, para que nenhum professor se encontra obstáculos para sua participação, colocamos o curso aos sábados à tarde com encontros presenciais e ainda criamos um blog para que pudéssemos acompanhar os professores nos momentos a distância, assim como, a criação de um grupo na rede social Whatsapp.inc.

Vale ressaltar que, tais dados tornam possível entender e compreender a relevância da oferta de cursos de formação continuada direcionados aos docentes.

CONCLUSÕES

Estamos vivendo uma nova era, onde as evoluções tecnológicas tomam cada vez mais importância dentro de uma sala de aula, por esse motivo, precisamos estar sempre nos atualizando para que seja possível acompanhar essas transformações. Precisamos formar e reformar os docentes para que a educação possa avançar no campo da ciência, nos próprios estudos e nas relações sociais.

Quando falamos de formação de docentes relacionados com tecnologia, é necessário que uma nova postura seja tomada por parte do educador, uma postura que seja capaz de quebrar paradigmas e barreiras no caminhar de sua prática pedagógica. Trabalhar com webquests em sala de aula, possibilita aos professores e alunos um desenvolvimento em sua formação pessoal no modo de ver o mundo e se perceber dentro desse novo ambiente, um modo mais crítico, aprendendo a compreender a si mesmo em uma sociedade em constante evolução.

Contudo, ao falarmos sobre tecnologia em sala de aula, temos que lembrar das resistências que encontramos por parte de alguns professores, porém, tais dificuldades devem ser encaradas como desafios a serem ultrapassados, pois se nos instigarmos a vencer tais barreiras, ficaremos estagnados a um modelo de educação tradicional. Os desafios são inúmeros, basta querermos ir além.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B.T.M.P. **Informática e Educação** - Diretrizes para uma Formação Reflexiva de Professores. Tese de Mestrado. São Paulo: Departamento de Supervisão e Currículo da PUC. 1996;

BARATO, Jarbas Novelino. **Um jeito novo, simples e moderno de educar**, Rio de Janeiro, ed. Zahar 2004.

DILLENBOURG, P. “What do you mean by collaborative learning?” In P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. (pp.1-19). Oxford: Elsevier, 1999.

DODGE, B. (1999). **Algumas idéias sobre WebQuests**. San Diego State University.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Ed. Papirus, 2008.

MACEDO, E. F. **Novas tecnologias e currículo**. In: MOREIRA, A. F. B. (Org). Currículo: questões atuais. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1997;

MORIN, Edgar; **Educação e Complexidade**: Os sete saberes e outros ensaisos. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2005;

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Tradução: Vinicius Figueira, Porto Alegre: Artmed, 2004. 216p.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000;

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins F, 2001.

ARTE COM PEDRAS: DIVERSIFICANDO O ENSINO DE ARTES EM UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO DO TOCANTINS

Jader Luiz Gama das Neves[1], Udinelquia Gonçalves dos Santos[2], Maíse Campos Herênio Fírveda[3], Arlethe da Silva Santos[4], Maria Aparecida Gonçalves dos Santos [5]

[1] Professor do curso técnico integrado em Agropecuária - IFTO. e-mail: jader.neves@ifto.edu.br; [2] Discente de graduação em Ciências Biológicas - IFTO. e-mail: udigoncalves@hotmail.com; [3]Professora do ensino médio - SEDUC-TO. e-mail: maisechf@outlook.com; [4] Professora do ensino médio- SEDUC-TO. e-mail: arlethesilva@hotmail.com; [5] Discente de graduação em Ciências Biológicas - IFTO. e-mail: aparecidagsantos94@gmail.com

RESUMO: Acredita-se que novas maneiras de se ensinar Artes auxiliam os alunos a apreciar esteticamente diferentes formas artísticas e fazem com que eles tenham uma participação mais ativa nas aulas. O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma estratégia diferente para se ensinar Artes. Trata-se do ensino de pintura em material concreto realizado durante as aulas da disciplina, no ano de 2016, em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, situada na zona rural do município de São Bento do Tocantins – To. Através da utilização de pedras, tinta guache e cola foi confeccionada uma bandeira. É uma metodologia de custo-benefício barato e que envolve a organização dos alunos em grupo e noções de civilidade por se tratar da pintura da bandeira nacional. Ficou evidente que esta metodologia proporcionou aos educandos a satisfação com o resultado final, instigando-os a buscar novas informações para complementar o trabalho.
Palavras–chave: artes, experiência, pedras

ART WITH STONES: DIVERSIFYING THE TEACHING OF ARTS IN A RURAL AREA SCHOOL OF COUNTY OF SÃO BENTO OF TOCANTINS

ABSTRACT: It is believed that new ways of teaching Arts help students to appreciate aesthetically different art forms and cause them to have a more active participation in classes. The present work aims to present a different strategy to teach Arts. It is about the teaching of painting in concrete material realized during the lessons of the discipline, in 2016, in a state school in primary and secondary school of São Bento of Tocantins – To. Through the use of stones, guache ink and glue it was made a flag. It is a methodology of cheap cost-benefit and it involves the organization of students in groups and civility notions because it is the national flag. It became clear that this methodology provided to students the satisfaction with the final product, encouraging them to seek new information to supplement the work.

KEYWORDS: arts, experiment, stones

INTRODUÇÃO

A disciplina de Artes é obrigatória no currículo da educação básica brasileira e, embora vista por boa parte da sociedade como uma disciplina “tampão” dentro do contexto educacional de escola pública, possui seu grau de importância porque é uma matéria que

trabalha a sensibilidade do aluno através de conceitos e ações que vão do concreto ao abstrato. Dessa forma, tem como objetivo desenvolver a criatividade, mesmo que a intenção de se trabalhar com as diversas formas de manifestações criativas não seja a de formar artistas. Como afirma Anache e Fernandes (2015), a criatividade gerada no ensino de Artes é imprescindível em diversos campos de atuação profissional.

O ensino de Artes proporciona ao aluno o desenvolvimento da sensibilidade artística e estética, seja produzindo ou apreciando arte (BRASIL, 1997). A disciplina contribui muito para a formação do aluno, como ressalta Coleto (2010, p. 138) ao afirmar que: "A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização". Porém, observa-se que muitos professores, até por não serem formados na área, ainda enfrentam vários tipos de dificuldade dentro da sala de aula como, por exemplo, na escolha de uma metodologia que seja eficaz na assimilação do conhecimento, na procura de materiais acessíveis economicamente pelo público-alvo e, principalmente, por causa da limitação do tempo de aula que faz com que muitas das atividades que envolvem trabalho com materiais diversos não se efetive completamente.

É evidente que alguns educadores possuem insegurança em ministrar a disciplina de Artes, conforme norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (CUNHA, 2012). Tal insegurança faz com que muitos profissionais trabalhem de forma tradicional, se atentando principalmente em repassar todos os conteúdos programáticos sem se preocupar com a qualidade deste ensino e, assim, acabam gerando o desinteresse dos alunos pela disciplina, fazendo com que estudem apenas para tirarem notas e serem aprovados. Partindo dessa problemática, justifica-se que a inclusão de novas metodologias no ensino de Artes pode ser uma alternativa viável para fazer com que o aluno tenha mais interesse pelas aulas e busque desenvolver sua criatividade de forma autônoma.

A presente proposta de trabalho tem por objetivo promover o desenvolvimento de conceitos estéticos, a criatividade e, por fim, o aprendizado geral de Artes. Ela também tem a intenção de funcionar como uma das muitas alternativas existentes para a melhora do desempenho dos estudantes durante as atividades realizadas em sala e como ferramenta para organização de trabalho em grupo.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho foi realizado durante as aulas de Artes, no ano de 2016, em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, situada na zona rural do município de São Bento do

Tocantins - To. Os materiais utilizados foram: pedras, tinta guache nas cores verde, amarelo, azul e branca, quatro baldes e cola.

Primeiramente, foi apresentado um vídeo explicativo aos alunos com o passo a passo da confecção da bandeira de pedras. Depois, os alunos foram orientados a procurar pedras com uma forma mais arredondada pelas ruas da vila. Após o material ter sido todo agrupado, reuniram-se os alunos no pátio coberto da escola, onde os mesmos separaram as pedras em quatro baldes e passou-se para a pintura das mesmas. As pedras foram pintadas com tinta guache nas cores da bandeira nacional (verde, amarelo, azul e branca), e colocadas para secar ao sol.

Posteriormente, em outra aula, reuniram-se novamente os alunos no pátio e passou-se a pintura de um suporte (quadrado) de madeira, previamente trazido pelo professor, onde foi feito um esboço da bandeira. Esse suporte também foi pintado com as tintas. Após isso, as pedras foram coladas utilizando-se cola quente. Tal atividade permitiu a consolidação de informações sobre a bandeira e o desenvolvimento da criatividade dentro do trabalho pedagógico do professor de Artes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se que a utilização de metodologias diversificadas abarca um conjunto de ambientes que confirmam e explicitam processos e produtos que, de alguma maneira, representam algo novo e precioso para o trabalho pedagógico do professor, ou seja, expressam as manifestações da criatividade no trabalho, além de possibilitar uma dinamização na sala de aula que traz muitos benefícios ao ensino e aprendizagem. Nesse sentido, tal dinamização funciona como um condutor do trabalho realizado pelo professor em conjunto com os alunos, destacando-se a necessidade da autonomia discente no momento da apreciação dos elementos estéticos relacionados à obra de arte em destaque.

“As escolas precisam envolver cada vez mais o discente nas atividades, e para isso o professor precisa estar preparado para inserir novas práticas durante a explicação do conteúdo” (TELES; SILVA; MACIEL, 2015, p. 05). Tais práticas tem como pré-requisito a pesquisa de temáticas que contemplem a realidade dos alunos, passando pela compra ou procura de materiais adequados para a produção ou reprodução de uma obra de arte.

Além disso, a preparação para a execução de diferentes atividades exige um bom planejamento, além de outros planejamentos alternativos para momentos que estão previstos e que não envolvem somente a turma onde o trabalho é realizado, como a interrupção de uma aula com o propósito de realização de ações gerais previstas no Projeto Político Pedagógico

da instituição. Em outros casos, há momentos que não estão previstos. Por exemplo, a redução do tempo das aulas por ocasião de problemas diversos.

Após a realização da atividade de reprodução da bandeira, percebeu-se que a metodologia utilizada proporcionou aos alunos satisfação em ver a arte final porque ela envolveu a todos, desde a procura pelas pedras, pintura em cores diferentes e montagem final da bandeira. Tal procedimento serviu de estímulo aos alunos para busca de novas informações a respeito das artes em geral, que envolvem diferentes correntes artísticas, como por exemplo, o Cubismo (que tem uma proposta de trabalho com formatos parecidos com as da bandeira nacional).

Segundo Caferro (2011, p. 20): "A pintura é uma das formas de expressão visual e desperta muito interesse nos alunos, a representação plástica da criança nasce na garatuja indo em direção a uma representação cada vez mais próxima da realidade". Representar o mundo através das cores deixa os sentidos humanos mais apurados para a interpretação da realidade. Trata-se de mais uma linguagem que o indivíduo utiliza para expressar suas emoções.

Figura 01: Bandeira de pedras. EEABM, 2016.

Figura 02: Bandeira de pedras. EEABM, 2016.

Envolvendo-se com materiais artísticos, o educando desenvolve sua percepção, por meio de experiências que trazem uma aprendizagem verdadeira, que são vividas nas aulas de arte, em seus trabalhos artísticos (MIRANDA, 2011).

Tal fato só vem ressaltar a importância da utilização de metodologias diversificadas que permitam aos alunos ficarem satisfeitos com seu trabalho, confirmando que é preciso estimulá-los a querer buscar novas informações através de novas formas para representar a realidade por meio de várias linguagens visuais. Através de diferentes experiências vividas na escola, os discentes desenvolvem admiração particular em relação à arte e reconhecem a importância de estudá-la (MIRANDA, 2011).

CONCLUSÃO

O ensino de Artes tem como pré-requisito a exigência de uma série de habilidades muito importantes ao professor e que envolvem a criatividade, entre elas a busca de materiais que, às vezes, passam despercebidos pelos agentes da educação, como revistas velhas, latas, pedras e outros. A vantagem da escolha desses tipos de materiais para o desenvolvimento de atividades artísticas são muitas e uma das principais é que eles são gratuitos, pois fazem parte de produtos descartáveis. Trabalhar com o concreto voltado ao aprendizado de conceitos estéticos requer não só boas ideias por parte dos professores, mas também o respeito à vontade dos alunos em querer produzir diferentes tipos de arte na sala de aula. A consequência de uma metodologia bem elaborada pelo professor de Artes cria no aluno a vontade de querer aprender mais, aumentando ainda mais o interesse pela disciplina e o respeito pela linguagem artística. Porém, é fundamental que o professor conheça cada aluno e confie na vontade de aprender da turma em destaque para que possa buscar maneiras diferentes de se trabalhar os conteúdos.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; FERNANDES, V. L. P. Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 19, N. 1, Janeiro/Abril de 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00049.pdf>. Acesso em: 05‘ set. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes** – Brasília, 1997. 130p.

CAFERRO, A. O. **A contribuição das aulas de Arte no processo educativo e no contexto social dos educandos na Escola Estadual Emílio d Menezes**. 2011. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte)– pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF, Japurá-PR, 2011.

COLETO, D. C. A importância da Arte para a formação da criança. **Revista Conteúdo**, Capivari, SP, v. 1, n. 3, jan./jul. 2010. Disponível em: <

http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>. Acesso em: 05‘set. 2016.

CUNHA, J. M. J. Ensino de Artes: dificuldades, experiências e desafios. **Periódico de Divulgação Científica da FALS** Ano VI - Nº XIV-DEZ / 2012. Disponivel em:< http://www.fals.com.br/revela18/REVELA%20XVII/art_exp05_14.pdf>. Acesso em: 05‘set. 2016.

MIRANDA, A. C. **Materiais alternativos como meio de expressão: na Arte educação e no campo artístico**. 2011. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós de Ensino das Artes Visuais: Práticas Pedagógicas e Linguagens Contemporâneas)– Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

TELES, A. A; SILVA, J. N. G.; MACIEL, T. M. M. A inserção de novas metodologias no processo de ensino/aprendizagem em Geografia. In: **VI COLOQUIO INTERNACIONAL: Educação e Contemporaneidade.** São Cristovão - SE. Set, 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_08/PDF/24.pdf**>.** Acesso em: 05‘set. 2016.

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO INGLÊS E A TEORIA DA METÁFORA CONCEITUAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Annallena de Souza Guedes[1]

[1]Professora de Inglês - IFBA. Doutoranda em Linguística Aplicada - UFMG. e-mail: annallenaguedes@ifba.edu.br

RESUMO: As expressões idiomáticas são entendidas como expressões de multi- palavras cujo significado não pode ser apreendido de modo completamente composicional. A expressão em inglês "*the apple of my eyes*" (o/a menino(a) dos meus olhos), por exemplo, ao ser enunciada, permite que operações mentais se processem na mente do falante , podendo ele remeter-se ao domínio família e, possivelmente, ao subdomínio da afetividade, uma vez que a expressão faz referência ao amor que se tem pelos filhos. Com o objetivo de explicar como se dá o processo de construção de significado das expressões idiomáticas do Inglês, nos aportamos na Linguística Cognitiva, mais especificamente, na Teoria da Metáfora Conceitual. Assim, em um primeiro momento, abordamos as principais características da Linguística Cognitiva ao longo dos anos e, apresentamos a Teoria da Metáfora Conceitual. Em seguida, trazemos à baila as expressões idiomáticas constantes em uma lista baseada no MICASE[12], um *corpus* especializado de inglês acadêmico oral, compilado na Universidade de Michigan, nos Estados Unidos. Os resultados demonstraram que no contexto acadêmico oral, as expressões idiomáticas utilizadas são, em sua maioria, formadas por estruturas que superam a tradicional estrutura de 'verbo + objeto'. Ainda, o estudo nos revela que a Teoria da Metáfora Conceitual pode ajudar a compreender a natureza metafórica das expressões idiomáticas, na medida em que o falante constrói significados a partir das relações que se estabelecem no seu sistema conceitual.

Palavras–chave: construção de significado, fraseologia, operações mentais.

IDIOMATIC EXPRESSIONS IN ENGLISH AND THE CONCEPTUAL METAPHOR THEORY: THEORETICAL CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: The idiomatic expressions are understood as multi-words units whose meaning cannot be taken in a completely compositional way. The English expression 'the apple of my eyes', for example, when is uttered, allows the processing of mental expressions in the speaker's mind, in which he can relate to the family domain and, possibly, to the affectivity domain, since this expression refers to the love one has for his/her child. In order to explain how the process of meaning- making of these English expressions takes place, we use Cognitive Linguistics as a support, more specifically, the Conceptual Metaphor Theory. Thus, at first, we discuss the Cognitive Linguistics' main features throughout the years and, we present the Conceptual Metaphor Theory. After that, we discuss about the idiomatic expressions from a list based in MICASE, a specialized corpus of academic spoken English, compiled at University of Michigan, on the U.S. The results demonstrated that in the oral

[12] *Corpus* de inglês acadêmico falado organizado pelo Instituto de Língua Inglesa da Universidade de Michigan. Contém aproximadamente 1,7 milhões de palavras de discurso acadêmico de falantes nativos e não-nativos, estudantes de todos os níveis, bem como de professores e funcionários da universidade.

academic register, the idiomatic expressions used are mostly composed by structures that surpass the traditional structure 'verb+object'. Furthermore, the study show us that the Conceptual Metaphor Theory can help us to understand the metaphorical nature of idiomatic expressions, since the speaker makes meaning from the relations they establish in his conceptual system.
KEYWORDS: meaning-making, phraseology, mental operations.

INTRODUÇÃO

Numa perspectiva geral, a Linguística Cognitiva busca investigar a interação entre língua e cognição humana, na medida em que compreende que a interação com o mundo somente acontece por meio de estruturas disponíveis na mente. Essa perspectiva explora a ideia de que temos várias habilidades cognitivas e, enfatiza uma concepção de linguagem baseada no uso. Assim, podemos dizer que a LC é "um modelo flexível ao invés de uma simples teoria linguística"[13] (GEERAERTS & CUYCKENS, 2007, p.4). Nesse sentido, a língua é vista como um repositório de conhecimento de mundo que auxilia no armazenamento de novas experiências e informações (GEERAERTS & CUYCKENS, 2007).

Gerraerts e Cuyckens (2007) nos chamam a atenção para três características que julgam essenciais da Linguística Cognitiva: a primazia da semântica na análise linguística, a natureza do significado linguístico e a natureza enciclopédica do significado linguístico. A primeira característica entende que se a função primeira da língua é a categorização, então o significado deve ser o fenômeno linguístico primeiro. Já a natureza enciclopédica do significado linguístico reconhece que, se a língua é um sistema para a categorização do mundo, então não há a necessidade de postular um nível sistêmico do significado linguístico. Por outro lado, a natureza do significado linguístico acredita que o mundo não é simplesmente refletido na língua. Essa caracterização dada pelos autores nos auxilia na compreensão do objeto de estudo da Linguística Cognitiva que consiste em nosso conhecimento do mundo, investigando como a linguagem natural contribui para esse fim.

Há muitas teorias cognitivistas que tentam explicar os fenômenos metafóricos e suas implicaturas na construção do significado e, estão relacionadas a modelos teóricos que buscam descrever a natureza da linguagem, do pensamento e da comunicação (GIBBS, 2008). Uma das teorias anunciadas para a compreensão de tais fenômenos constitui a Teoria da Metáfora Conceitual, que será discutida na próxima seção.

[13] Nossa tradução para "Cognitive Linguistics is a flexible framework rather than a single theory of language".

A TEORIA DA METÁFORA CONCEITUAL

A Teoria da Metáfora Conceitual tem relação com uma ampla variedade de unidades fraseológicas convencionais, constituindo uma das principais teorias da Linguística Cognitiva. Inaugurada por Lakoff & Johnson (1980), a teoria postula que as metáforas conceituais estão nas nossas mentes e nos permitem produzir e entender conceitos abstratos (LITTLEMORE, 2009), bem como busca explicar a produção e compreensão de expressões figuradas mediadas por mapeamentos metafóricos que compõem o sistema conceitual humano, além de caracterizá-la como um instrumento de compreensão para a análise da linguagem figurada.

A esse respeito, Golden (2012) afirma que:

> Na Teoria da Metáfora Conceitual, uma metáfora é o mapeamento entre o domínio-fonte e o domínio-alvo (LAKOFF & JOHNSON, 1980) e uma distinção é feita entre as metáforas conceituais que são parte de nosso pensamento e as palavras e expressões que percebem o mapeamento: as expressões metafóricas ou metáforas linguísticas (GOLDEN, 2012, p.138)[14].

Sabban (2008), em um estudo sobre os limites culturais da fraseologia, assume que, nos estudos cognitivos a exploração de um domínio - fonte na conceitualização de domínios-alvo pode ser um indicador de diferenças culturais, mas também, cognitivas. Um exemplo disso, segundo a autora, constitui um estudo comparativo de modelos metafóricos em inglês americano e chinês realizado por Liu (2002), através do qual foi considerado que as expressões idiomáticas no inglês americano baseiam-se fortemente no esporte como domínio-fonte, com destaque para o beisebol e futebol americano. Por outro lado, no chinês, as metáforas e expressões idiomáticas têm a família como domínio-fonte.

Para Sabban (2008), esses resultados corroboram com a ideia de que há diferentes padrões de pensamento no sistema conceitual dos falantes. Desse modo, as expressões idiomáticas bem como outras expressões figuradas podem não ser semanticamente transparentes aos falantes e mesmo que assim o fossem, seu uso não implicaria nas visões de mundo a partir das quais as expressões idiomáticas são baseadas.

Littlemore (2009) argumenta que as metáforas conceituais são universais, embora possam variar de língua para língua. Para a autora, quando as metáforas conceituais existem em diferentes línguas, elas são geralmente exploradas de diferentes maneiras. A esse respeito, ela comenta sobre um trabalho realizado por Wu (2008), no qual as referências metafóricas

[14] No original em inglês: “In Conceptual Metaphor Theory a metaphor is the mapping between a source domain and a target domain (Lakoff and Johnson 1980), and a distinction is made between the (conceptual) metaphors that are part of our thought and the words and expressions that realize the mapping: metaphorical expressions or linguistic metaphors”.

das partes do corpo estão presentes no chinês, mas não no inglês, como, por exemplo, em: *concentrate heart* (no chinês) referente à *concentrate one's mind* (no inglês) e, *carry heart* (no chinês) referente *à worry* (no inglês).

Assim, reconhecemos que a Teoria da Metáfora Conceitual tem influenciado fortemente a Linguística Cognitiva, na medida em que esta se faz importante para a compreensão de como os falantes usam a língua metaforicamente e como constroem significado de fenômenos metafóricos. Contudo, muitas críticas têm sido feitas nos últimos anos à teoria, o que tem provocado seu refinamento (LITTLEMORE, 2009). Uma delas diz respeito aos exemplos usados para ilustrar as metáforas conceituais que não são oriundos de dados reais de língua, extraídos de *corpora* linguísticos.

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E USOS

As expressões idiomáticas são entendidas como expressões de multi- palavras[15] cujo significado não pode ser apreendido de modo completamente composicional (KOCH, 2010). Ainda, são definidas como "um grupo de palavras que ocorrem em uma frase mais ou menos fixa cujo significado completo não pode ser previsto pela análise do significado de suas partes constituintes" (SIMPSON; MENDIS, 2003, p.419, tradução minha)[16].

Gibbs (2007, p.697) postula que as expressões idiomáticas não são meros "ornamentos linguísticos", mas sim uma parte da língua que facilita a interação social e reflete padrões cruciais do pensamento humano, não sendo assim, simples expressões idiomáticas congeladas (GRIES, 2008). Para Gibbs (2007), tais expressões são relacionadas a estruturas metafóricas e metonímicas e têm sido importantes para se delinear um novo olhar sob a idiomaticidade nas pesquisas cognitivistas nas últimas décadas.

De acordo com o autor, as pessoas usam essas expressões para os mais diversos fins, seja para parecer educado, ou para comunicar ideias e até mesmo, para expressar pensamentos. Em acréscimo, Gibbs (2007) reconhece que usar as expressões idiomáticas implica em importantes benefícios cognitivos, na medida em que o falante pode apreendê-las facilmente para seu uso tanto na produção quanto na compreensão linguística. Desse modo, as expressões idiomáticas não são identificadas por conta de suas propriedades lexicais e

[15] Segundo Cheng (2012), a terminologia encontrada na literatura para descrever o fenômeno de multi-palavras é diversa: sequências formulaicas (WRAY, 2000; 2002), *chunks*, padrões pré-fabricados, unidades de multi-palavras e expressões fixas. Ainda, o autor reitera que, independentemente da terminologia, todas parecem concordar que, ser um fenômeno de multi-palavras constitui a característica principal dessas expressões.

[16] Na versão original em inglês: "a group of words that occur in a more or less fixed phrase whose overall meaning cannot be predicted by analyzing the meaning of its constituent parts"(SIMPSON;MENDIS, 2003, p.419, tradução minha).

sintáticas, tampouco são usadas aleatoriamente, mas sim são usadas tendo como base corpórea a motivação (McCARTHY, 1998).

As expressões idiomáticas são categorizadas a partir de diferentes critérios. No entanto, a principal característica que diferencia umas das outras é o grau de idiomaticidade que possuem (MAALEJ, 2005). A autora as divide em: transparentes, opacas, semi-transparentes e semi-opacas. As expressões transparentes, como o próprio nome indica, têm um significado similar ao literal; as expressões opacas são um tanto complexas, visto que seu significado é muito distante do significado literal de suas partes constituintes, como por exemplo, *spill the beans* (revelar um segredo)[17] e *kick the bucket* (morrer); as semi-transparentes possuem partes constituintes que fornecem certo auxílio no significado da expressão, tal como em *break the ice* (aliviar a tensão); por sua vez, as expressões semi-opacas apresentam uma parte com significado literal e outra com significado figurado, como em *pass the buck* (passar a responsabilidade) e *know the ropes* (saber como um trabalho específico deve ser feito).

MATERIAL E MÉTODOS

Expressões idiomáticas	Total de ocorrências	Expressões idiomáticas	Total de ocorrências
1. *bottom line*	17	17. *out the door*	6
2. *the big picture*	16	18. *rule(s) of thumb*	6
3. *come into play*	14	19. *take(something) at face value*	6
4. *what the hell*	12	20. *beat to death*	5
5. *down the line*	11	21. *put the heat on*	5
6. *what the heck*	10	22. *a ballpark idea-guess*	4
7. *flip a coin; the same coin*	10	23. *come out of the closet*	4
8. *on (the right) track*	9	24. *full-fledged*	4
9. *knee-jerk*	8	25. *get a handle on*	4
10. *hand in hand*	8	26. *goes to show*	4
11. *right (straight) off the bat*	7	27. *nitty-gritty*	4
12. *carrot(s) and stick(s)*	7	28. *on the same page*	4
13. *draw a – the line (between)*	7	29. *ring a bell*	4
14. *on target*	7	30. *split hairs*	4

[17] As traduções de todas as expressões idiomáticas deste trabalho, a partir desta página, são de total responsabilidade da autora.

15. *thumbs up*	7	31. *take (make) a stab at it*	4
		32. *take my-someone's word for it*	4

Inicialmente, pesquisamos listas de expressões idiomáticas baseadas em *corpus* para ser utilizada neste trabalho. Encontramos um estudo conduzido por Simpson; Mendis (2003), através do qual foi compilada uma lista baseada no MICASE (*Michigan Corpus of Academic Spoken English*), *corpus* especializado, de inglês acadêmico oral, com quase duas milhões de palavras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na lista a seguir, podemos encontrar as 32 expressões idiomáticas mais frequentes no MICASE. Para fins de análise e, considerando o escopo deste trabalho, analisaremos apenas as 4 expressões mais frequentes constantes no quadro abaixo:

Quadro 1- Expressões idiomáticas mais frequentes no MICASE (Simpson & Mendis, 2003)

A expressão mais frequente é "*bottom line*", com 17 ocorrências no *corpus*. Do ponto de vista literal, a expressão significa "a última quantia em dinheiro que alguém usa para pagar uma dívida financeira". Já no sentido metafórico, é o mesmo que "resultado" ou "conclusão". Se separarmos as partes constituintes da expressão obteremos significados totalmente distintos desses aqui apresentados, o que indica que se trata de uma expressão categorizada por Maalej (2005) como do tipo opaca. O domínio-fonte da expressão provavelmente relaciona-se a estudo, experimento ou testagem de hipóteses, uma vez que, no contexto acadêmico, quando nos reportamos a conclusões ou resultados, certamente estamos tratando de atividades empíricas.

Já a expressão *the big picture*, que traduzimos por "a visão geral" ou "o panorama geral", com o total de 16 ocorrências, a nosso ver, pode ser considerada uma expressão semi-opaca, já que a palavra *picture* pode se referir à "imagem". Assim, no sistema conceitual do falante, provavelmente a construção do significado será mais simples, principalmente se for um falante não-nativo, já que as partes constituintes da expressão são comuns quando aprendemos inglês como língua adicional.

Por sua vez, a expressão *come into play* que traduzimos por "vir à tona", ocorre 14 vezes no *corpus*. Podemos considerá-la uma expressão semi-opaca, pois o verbo vir, em inglês, é representado por *come.* Já a expressão *what the hell* (que diabos ou que inferno), com 12 ocorrências no *corpus*, pode ser categorizada como uma expressão transparente, no

sentido em que suas partes constituintes apresentam significado similar ao seu significado metafórico, o que pode facilitar a compreensão do falante.

Desse modo, entendemos que, os usos dessas expressões idiomáticas são motivados por metáforas conceituais, presentes no sistema conceitual do falante. Conforme Biber et al (1999) argumentam, o uso de uma expressão idiomática relaciona-se fortemente com o registro, sendo mais comum na ficção e nos registros orais, como pudemos notar no MICASE. Além disso, consideramos que, no sistema conceitual do falante, para a compreensão de expressões como estas, são formadas imagens mentais a partir do seu conhecimento prévio. Acreditamos que, para um falante nativo, a compreensão pode ser mais rápida se a expressão fizer parte de seu repertório léxico-mental. Já um falante não-nativo, se desconhecer a expressão, fará associações mentais a partir de seu conhecimento para a construção do significado.

CONCLUSÕES

Como podemos observar os processos de construção de significados nas interações linguísticas constituem o cerne das pesquisas cognitivistas. Uma vez que os significados são construídos contextualmente, há processos mentais ativados na língua que funcionam como habilidades cognitivas. Os estudos em torno da metáfora têm implicações para as teorias da mente e do significado, especialmente ao demonstrarem a importância do pensamento metafórico na nossa vida cotidiana (GIBBS, 2008). A Teoria da Metáfora Conceitual certamente pode ajudar a compreender a natureza metafórica das expressões idiomáticas, na medida em que o falante constrói significados a partir das relações que se estabelecem no seu sistema conceitual. Tais expressões não são arbitrárias, mas sim convencionalizadas, tendo como base corpórea a motivação e, funcionam como unidades lexicais formadas por duas ou mais palavras, apresentando algum grau de fixação e algum grau de idiomaticidade.

As expressões idiomáticas do inglês são usadas amplamente por falantes nativos, como pôde ser percebido a partir do estudo com o *corpus* MICASE. Em outras palavras, podemos dizer que no contexto acadêmico oral, as expressões idiomáticas são usadas demonstrando que os fenômenos metafóricos utilizados são em sua maioria, formados por estruturas que superam a tradicional estrutura de ‘verbo + objeto’.

Portanto, é importante reconhecer que, conforme a perspectiva cognitivista, para a compreensão de expressões idiomáticas, o sistema conceitual dos falantes, bem como seu conhecimento de modo geral pode desempenhar papel importante na construção do significado dessas unidades fraseológicas. É importante ressaltar que os resultados obtidos

neste estudo, bem como a análise aqui empreendida pode ser ampliada, na medida em que utilizamos uma amostra pequena de fenômenos linguísticos. Contudo, mesmo diante das limitações desse estudo, podemos dizer que as metáforas conceituais podem certamente configurar-se como as motivadoras das associações entre as expressões idiomáticas e seus significados não literais.

REFERÊNCIAS

BIBER, D.; JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S., & FINEGAN, E. **Longman grammar of spoken and written English.** Harlow, England: Longman, 1999.

CHENG, W. **Exploring Corpus Linguistics. Language in Action**. London; New York: Routledge, 2012.

GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GIBBS, R.W., Jr. **Idioms and Formulaic Language**. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 697-725.

GIBBS, R.W., Jr. **Metaphor and Thought**. The State of the Art. In: GIBBS, R.W (Ed.). The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p.3-13.

GOLDEN, A. **Metaphorical expressions in L2 production. The importance of the text topic in corpus research**. In: MACARTHUR, F. et al (Eds.). Metaphor in Use. Context, culture, and communication. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2012.

GRIES, S. T. **Phraseology and linguistic theory: A brief survey**. In: MEUNIER, F.; GRANGER, S. (Eds). Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

KOCH, X. Idioms in context: The idix corpus. In: **Proceedings of LREC 2010**, Valletta, Malta, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LIU, D. **Metaphor, Culture, and Worldview. The case of American English and the Chinese Language.** Lanham, MD: University Press of America, 2002.

LITTLEMORE, J. **Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

MAALEJ, Z. (Ed.). **Metaphor, Cognition and Culture.** Manouba: Tunis, 2005.

McCARTHY, M. J. **Spoken language and applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SABBAN, A. **Critical observations on the culture-boundness of phraseology**. In: GRANGER, S.; MEUNIER, F. (Eds.). Phraseology: An Interdisciplinary perspective. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

SIMPSON, R.; MENDIS, D. A corpus-based study of idioms in academic speech. **TESOL Quarterly**, 37(3), 419-442, 2003.

WRAY, A. Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. **Applied Linguistics**, 21(3), 463-489, 2000.

WRAY, A. **Formulaic language and the lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WU, H.J. **Understanding metaphor: Taiwanese students and English language metaphor**. Unpublished MA dissertation. University of Birmingham, 2008.

CARACTERIZAÇÃO DOS METAPLASMOS PRESENTES NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO DO IFPI *CAMPUS* PIRIPIRI

Jorgelene de Sousa Lima[1], Nathália Maria Lopes Dias[2], Valdívia Regina Medeiros Queiroz[3], Caroline Silva Ferreira[4]

[1]Professora de Português e Mestre em Letras/Linguagens – IFPI. e-mail: dilene.sousa@ifpi.edu.br; [2]Professora de Português e Mestre em Letras/Linguagens - IFPI. e-mail: nathaliadias@ifpi.edu.br; [3]Professora do curso de administração - IFPI. e-mail: valdivia.queiroz@ifpi.edu.br; [4]Professora de Inglês - IFPI. e-mail: carol.ferreira@ifpi.edu.br.

RESUMO: Este estudo objetivou caracterizar os metaplasmos presentes nas produções textuais escritas de alunos do 4º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPI *Campus* Piripiri, cujo enfoque se deu na perspectiva fonético-fonológica a partir das influências da oralidade na escrita. Para tanto, realizou-se pesquisa de natureza quantitativo-bibliográfica, com uso do método descritivo, diagnosticando-se nos textos escritos dos alunos a presença de traços da oralidade. O *corpus* de investigação foi constituído por sessenta produções textuais escritas em tipologia dissertativo-argumentativa, categorizadas e sistematizadas a partir dos desvios ortográficos identificados. A análise foi construída a partir de fundamentações teóricas de autores consagrados na temática, dentre os quais se destacam: Callou e Leite (1990) e Cristófaro Silva (2002), dentre outros. Os resultados das análises dos textos escritos dos alunos apontaram para a presença de palavras com desvios ortográficos, observando-se que os mais comuns são referentes à troca de letras. Concluiu-se que a oralidade se apoia na escrita, exercendo sobre esta grande influência, mesmo no Ensino Médio, sendo frequente nos textos analisados a presença de metaplasmos, especialmente por permuta e por subtração, por meio da sonorização e síncope, respectivamente.

Palavras–chave: ensino técnico, fonética, oralidade

CHARACTERIZATION OF METAPLASMOS PRESENT IN THE WRITTEN TEXT PRODUCTIONS OF STUDENTS OF THE 4TH YEAR OF THE INTEGRATED TECHNICAL EDUCATION AT EAST *CAMPUS* IFPI PIRIPIRI

ABSTRACT: This study aimed to characterize the metaplasmos present in the written text productions of students of the 4th year of the Integrated Technical Education at East *Campus* IFPI Piripiri, whose focus was given on the phonetic-phonological perspective from the influences of orality in writing. Therefore, we carried out quantitative research-bibliographic nature, using the descriptive method, if diagnosing us written texts students the presence of traces of orality. The research corpus consisted of sixty textual productions written in dissertative-argumentative type, categorized and systematized from the identified spelling errors. The analysis was built on theoretical foundations of consecrated authors in the subject, among which are: Callou and Leite (1990) and Cristófaro Silva (2002), among others. The results of the analysis of the written texts of the students pointed to the presence of misspelled words deviations, noting that the most common are related to the exchange of letters. It was concluded that oral relies on writing, putting on this great influence, even in high school,

being frequent in the texts analyzed the presence of metaplasmos, especially by exchange and subtraction, through sound and syncope, respectively.
KEYWORDS: Technical education, phonetics, orality

INTRODUÇÃO

No âmbito do ambiente escolar, os estudos da Fonética e da Fonologia têm sido envoltos por vários questionamentos a respeito do modo como são realizados seus enfoques que, em grande parte, efetiva-se de forma inadequada. Cagliari (2009) afirma que essa inadequação é decorrente de como estas áreas da linguística são abordadas nos livros didáticos e nas gramáticas, nos quais há pouco cuidado com as explicações, incorrendo em erros primários e incompreensão quase que total da língua, resultando também em uma maneira equivocada de compreender o papel fundamental que se deve ter em relação ao conhecimento fonético e fonológico, tanto na oralidade quanto na escrita.

Para Callou e Leite (1990), uma das grandes dificuldades na grafia das palavras que constitui desacordo com a norma padrão ocorre, principalmente, pela falta de correspondência, em alguns casos, entre o número de grafemas e fonemas das palavras da Língua Portuguesa, ocasionando por parte do aluno a omissão de letras em determinadas palavras ou na representação de um único som (fonema) por vários grafemas, havendo, com isso, trocas de letras com sons iguais em determinados vocábulos, sem contar com os fatores sociais que podem ser determinantes nos efeitos de sonorização dos fonemas, tais como a região onde o aluno reside ou mesmo seu grau de escolaridade, dentre outros.

Por isso, muito se tem discutido acerca de metodologias do ensino de oralidade e escrita dos alunos nas escolas, já que mesmo no Ensino Médio são verificados desvios primários de ortografia, evidenciando traços da oralidade na escrita. Nesse sentido, a motivação para este estudo se deu frente à agenda de discussão atual norteada pelas influências da oralidade na escrita, tornando-se preeminente investigar esta problemática, no sentido de contribuir com referencial teórico sobre este tema, haja vista que se refere às produções textuais escritas tão exigidas para o Ensino Médio.

Ademais, como docente de Língua Portuguesa do IFPI *Campus* Piripiri, percebeu-se que os discentes do Ensino Técnico Integrado ao Médio, especialmente os do 4º ano, ainda apresentam vários desvios da norma culta, o que incide de modo direto na qualidade de suas produções de textos escritos.

Dessa forma, objetivo geral deste estudo foi caracterizar os metaplasmos presentes nas produções textuais escritas de alunos do 4º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio do

IFPI *Campus* Piripiri. Como objetivos específicos, buscou-se: diagnosticar traços da oralidade presentes na escrita dos alunos para uma abordagem fonético-fonológica e; relacionar os metaplasmos mais frequentes nos textos dos alunos.

MATERIAL E MÉTODOS

O *corpus* desta investigação foi constituído por 60 (sessenta) produções textuais escritas, selecionadas aleatoriamente, de uma turma de 19 (dezenove) alunos do 4º ano do curso Técnico em Comércio Integrado ao Médio do IFPI *Campus* Piripiri. A turma foi escolhida porque os textos desses alunos apresentaram muitos desvios ortográficos da norma padrão em relação a outras turmas de mesmo nível de ensino. Ressalta-se que para efeito desta investigação e frente à necessidade de adequação deste estudo, das 60 (sessenta) produções textuais escritas, 40 (quarenta) foram categorizados por apresentarem desvios fonético-fonológicos em quantidade significativa, das quais foram retirados alguns trechos, servindo para compor a análise apresentada a seguir.

Os textos foram escritos a partir da proposta de redação cujo tema foi "Redução da maioridade penal no Brasil: discussões pertinentes", sugerida pela docente da turma, sendo produzidos durante a primeira semana do mês de junho do corrente ano. Foram encontradas 121 (cento e vinte e uma) ocorrências de metaplasmos, sendo que dessas, foram selecionadas as mais frequentes nos textos dos alunos, conforme Tabela 1, uma vez que muitos metaplasmos foram recorrentes.

O método utilizado foi o descritivo com abordagem quantitativo-bibliográfica, que na visão de Gil (2002), permite ao pesquisador utilizar a fundamentação teórica de autores consagrados na temática para descrever o fenômeno linguístico, cuja discussão foi integrada pelos seguintes autores: Callou e Leite (1990), Cristófaro Silva (2002) e Cagliari (2009), dentre outros.

Para identificação dos principais desvios dos alunos, foi feita leitura de todos os textos, selecionando-se com uso de marcador os "erros" encontrados referentes ao contexto fonético-fonológico. Posteriormente, os textos foram escaneados, recortando-se o trecho que continha algum desvio em relação à norma padrão e que fosse próprio da fala, categorizando-os conforme os erros apresentados, os quais possibilitaram a identificação dos metaplasmos presentes nestes e posterior confecção da Tabela 1, apresentada no final do próximo item.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Callou e Leite (1990) explicam que Fonética e Fonologia são áreas da linguística responsáveis por investigarem os sons da língua, sendo que a Fonética estuda os mecanismos e processos de produção da fala enquanto a Fonologia conduz uma interpretação dos resultados obtidos nesses processos de produção.

Assim, em seus textos escritos, os indivíduos sofrem influência das marcas da oralidade que se concretizam através de modificações genéticas variadas, as quais são representadas pelo sistema de notações da fonética ou pelas representações que estes fazem dele. Estas modificações podem ocorrer em qualquer época da história da língua e não apenas em períodos distintos. Tais realizações são evidenciadas pela fonética, dentre outros, através de metaplasmos, que "são realizações das palavras modificadas geneticamente" (CAGLIARI, 2009, p. 44).

Estas mudanças podem transformar as palavras de diferentes formas, seja adicionando, subtraindo ou deslocando fonemas. Neste aspecto, segundo Coutinho (1974), há quatro tipos de metaplasmos que podem ser verificados com frequência em textos escritos, quais sejam: a) por permuta; b) por aumento; c) por subtração e; d) por transposição.

Dentre os metaplasmos por permuta, isto é, nos quais há troca de fonema ou grafema por outro e muito recorrente nos textos escritos dos discentes do Ensino Médio, têm-se: a) sonorização; b) vocalização; c) consonantização; d) assimilação; e) dissimilação; f) nasalização; g) palatalização e; h) rotacionismo. Ressalta-se que foram destacados, para efeito desta investigação, apenas os metaplasmos que se apresentaram nos textos dos alunos (CAGLIARI, 2009).

Na condução deste estudo, os trechos dos textos escritos selecionados evidenciaram quantidade significativa de grafemas escritos de forma equivocada, o que se dá, dentre outros argumentos, por conta da necessidade de se fazer uso de um número elevado de letras que, em muitos casos, não correspondem ao som (fonema) equivalente, provocando desvios da norma culta que se processam na escrita. É o que se pode observar no trecho a seguir, na Figura 1, no qual é possível perceber com clareza esta ocorrência.

Figura 1. Trecho de produção textual escrita. [arquivo pessoal]. 2016.

Nesse trecho, verifica-se o processo de sonorização, o qual, segundo Barbosa (2010, p. 23), "corresponde à troca de um fonema surdo por um sonoro homorgânico", como, por exemplo, a**c**utu > a**g**udo ou substituição de fonemas que podem apresentar grafemas distintos. Na Figura 1, a sonorização ocorreu pela permuta do grafema **e** pelo grafema **i** no vocábulo d**e**sprezo > d**i**spreso, os quais correspondem ao mesmo fonema /**i**/, em muitas regiões do Piauí, como aquela na qual se encontra o IFPI *Campus* Piripiri, local onde a produção correspondente ao trecho destacado foi escrita, comprovando que a oralidade se ancora na escrita. Na mesma palavra, ainda é possível perceber outra permuta do grafema **z** pelo grafema **s**, despre**z**o > dispre**s**o, em que também ocorreu a sonorização, desencadeada pelo uso do fonema /**z**/ nas duas ocorrências.

Ainda na Figura 1, é possível observar a troca do grafema **ç** pelo **s** na palavra deten**ç**ão > deten**s**ão, no qual ocorreu também o processo de sonorização, permitida pelo uso do fonema /**s**/ em ambas as construções linguísticas. Quanto à Figura 2, a seguir, evidenciou-se metaplasmo por subtração, conforme se pode constatar:

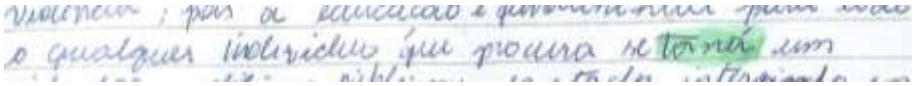


Figura 2. Trecho de produção textual escrita. [arquivo pessoal]. 2016.

Esta ocorrência de metaplasmo é frequente nos textos dos alunos do Ensino Médio, em especial, dos que constituem o *corpus* desta investigação. Quando o aluno realizou a subtração do grafema **r** na palavra torn**ar** > torn**á**, efetivou com a queda de um fonema no final de um vocábulo o metaplasmo do tipo apócope, servindo também como exemplos: cantar > cantá; vender > vendê (BARBOSA, 2010).

Desse modo, procede-se à análise da Figura 3, na qual foi verificado outro metaplasmo, bastante frequente nos textos escritos dos alunos, não apenas do Ensino Médio, mas também do nível Fundamental, a síncope, a qual pode ser observada "quando ocorre queda de um

fonema no interior de um vocábulo, como em música > musga; dentro > dento" (SILVA, 2002, p. 37). É o que se pode inferir, quando se analisa a Figura 3, a seguir:

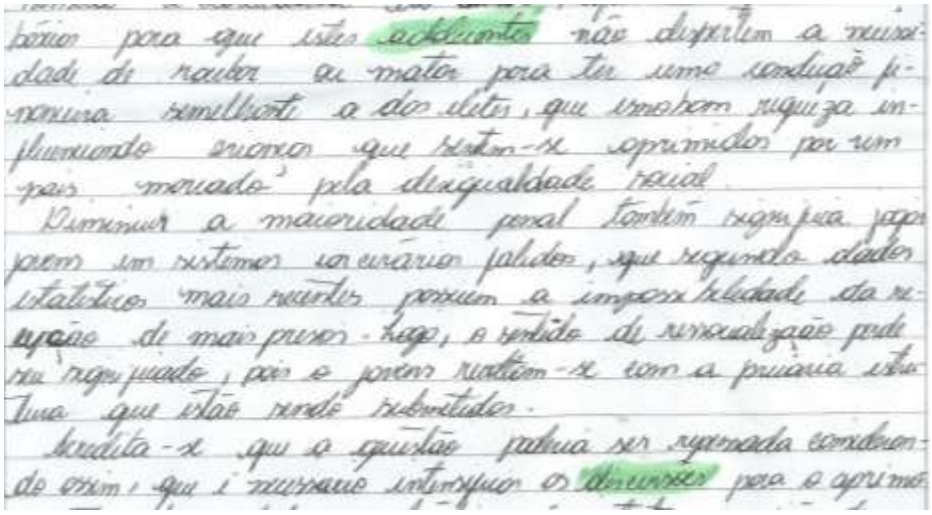


Figura 3. Trecho de produção textual escrita. [arquivo pessoal]. 2016.

A partir da Figura 3, é possível verificar a ocorrência da síncope no termo adole**sc**entes, o qual foi escrito sem a presença do **s** no meio da palavra > adole**c**entes. No mesmo texto, ocorreu também o processo de sonorização, a partir da permuta da letra **r** pela letra **s**, no vocábulo discu**s**sões > discu**r**sões, muito realizada na fala, servindo mais uma vez para ratificar o uso que se faz na oralidade como âncora na escrita.

É necessário esclarecer que a espontaneidade dos gêneros orais poderia ser enfatizada no ambiente escolar, fazendo com que o aluno perceba as diversas possibilidades de produção de textos, habilitando-o, assim, a informar sua intenção no momento da interação social, seja esta escrita ou falada, através de um processo sociocomunicativo claro e objetivo, mas, principalmente, livre e consciente.

Torna-se relevante destacar que os metaplasmos por aumento de fonemas se realizam, principalmente, em três modalidades: prótese; epêntese; e paragoge. A prótese é a adição de um fonema no início da palavra, por exemplo, voar > avoar; levantar > aleventar. Neste estudo, não houve ocorrência de prótese e paragoge.

Desse modo, a Tabela 1, a seguir, traz um resumo das ocorrências de metaplasmos nos trechos dos textos escritos que constituem o *corpus* de investigação. Enfatiza-se, no entanto, que estes metaplasmos ocorreram em outras palavras, mas, que não se encontram apresentadas neste artigo por conta de serem em número bastante elevado, retirando-se, portanto, uma amostra que se adéquou aos objetivos propostos para este estudo.

Tabela 1. Tipos de metaplasmos mais frequentes nos trechos dos textos escritos dos alunos do IFPI *Campus* Piripiri. [arquivo pessoal]. IFPI, 2016.

Por permuta	Por aumento	Por subtração
Dispreso (sonorização)	Concebição	Torná (apócope)
Detensão (sonorização)	(epêntese)	Colaborá (apócope)
Discursões (sonorização)		Adolecentes (síncope)
Selas (sonorização)	Ultilização (epêntese)	
Desistruturadas (sonorização)		
Concebição (sonorização)		

É possível inferir pelos dados da Tabela 1 que os desvios mais evidentes no *corpus* de investigação que serviu de base para esta pesquisa ocasionaram, principalmente, metaplasmos por permuta do tipo sonorização, no qual se realizam a troca de um determinado grafema por outro sem comprometer o som produzido na fala.

No entanto, a ocorrência por aumento do tipo epêntese também foi evidenciada neste estudo, explicada pelo uso que se faz na fala das semivogais como âncoras para a escrita. Outra ocorrência de metaplasmo se deu por subtração dos tipos apócope e síncope, ressaltando-se que esta última foi bastante frequente por conta do vocábulo adole**sc**ente > adole**c**ente, muito realizado pelos alunos, conforme já mencionado.

Não houve, neste *corpus*, nenhuma ocorrência de metaplasmo por transposição. Infere-se que o vocábulo adolescente, recorrente nas produções textuais escritas dos alunos por conta da temática destas serem referentes à redução da maioridade penal, aconteceu com bastante frequência sem a letra **s** no meio da palavra, ou seja, houve o apagamento do **s** em 26 (vinte e seis), dos 40 (quarenta) textos escritos que foram foco desta análise, em muitos deles, bem mais de uma vez, evidenciando a forte presença do metaplasmo por subtração do tipo síncope.

CONCLUSÕES

Este estudo apontou para o fato de que os desvios fonético-fonológicos podem ocorrer pela transposição da fala para a escrita, por troca, apagamento ou inserção de grafemas, ratificando que os alunos utilizam na escrita a oralidade como forma de ancoragem, delineada e explicada pelo *continuum* entre ambas e que a escola deve passar a priorizar estas ocorrências, para habilitar os alunos a desenvolverem a percepção quanto à realização de construções linguísticas em conformidade com a situação sociocomunicativa.

Dessa forma, este estudo poderá servir como contribuição teórica para outros de mesma temática, abrindo espaço para vários questionamentos surgidos a partir deste, mas que

permitem conceber à Fonética e à Fonologia o devido espaço que lhes cabe no ensino de Língua Portuguesa, visto que estas costumam ser deixadas à margem no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, W.; L. de M. Análise dos metaplasmos de textos líricos no cancioneiro da Vaticana. In: **Novos desafios da língua**: pesquisas em língua falada e escrita. M. D. M.; M. A. S.; A. P. S. (Orgs.). Alagoas: Editora UFAL, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Coleção Ideias sobre a linguagem).

CALLOU, D; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. p. 11-12.

CASTRO, M. de. *Et al*. Prevalência dos processos fonológicos em crianças da educação infantil com quadro de desvio fonológico. UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. . In: **Novos desafios da língua**: pesquisas em língua falada e escrita. Maria Denilda Moura; Marcelo Amorim Sibaldo; Adeilson Pinheiro Sedrins (Orgs.). Alagoas: Editora UFAL, 2010.

COUTINHO, I. L. **Pontos de gramática histórica.** 6 ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 23-32.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa científica.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

CORDEL PARA LORD E LADY VER: ABORDAGEM DA RELAÇÃO CULTURAL GLOBAL E LOCAL NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Poliana Pimentel Silva[1], Roberto Miguel dos Santos Neto[2]

[1]Professora de Inglês - IFAL. e-mail: poli.pimentel@yahoo.com.br; [2]Discente do curso técnico integrado em agroindústria - IFAL. Bolsista PIBIC do IFAL. e-mail: robertomiguelnetto@hotmail.com.

RESUMO: Calcado nos preceitos teóricos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006), a presente atividade teve como objetivo promover a aprendizagem de línguas por meio dos aspectos culturais do inglês e da língua materna. Tendo isso em mente, propusemos a produção de cordéis levando em consideração os elementos culturais das línguas mencionadas. Tal proposta surge das atuais discussões em relação à influência da globalização no ensino da língua inglesa nas escolas regulares no Brasil, uma vez que, tende a influenciar o modelo de vida cultural, social e econômico das diversas localidades. Tal situação favorece, muitas vezes, no afastamento do sujeito das suas relações e valores locais, uma vez que a diversidade oferecida pelo centro submete o individuo, na periferia, aos moldes homogeneizadores que se caracteriza no ensino de línguas baseado nas referências norte-americanas ou britânicas (JORDÃO, 2010). No âmbito das pesquisas qualitativas e com base nas referências metodológicas da pesquisa-ação (BARBIER, 2007) a atividade foi realizada nas turmas de terceiros anos do ensino médio do Instituto Federal de Alagoas, campus Murici, ligado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2015. Por fim, no final desse estudo, mais do que expor teorias e métodos, suscitamos possibilidades pedagógicas que podem nortear o ensino de língua estrangeira dentro de práticas educacionais, a qual os aprendizes possam estar envolvidos em contextos que reclamam trocas de conhecimentos e valores socioculturais.

Palavras–chave: cultura, ensino, língua

LITERATURE OF *CORDEL* FOR LORD AND LADY SEE: CULTURAL APPROACH REGARDING GLOBAL AND LOCAL IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE

ABSTRACT: Based on the theoretical precepts of Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006), this activity aimed to promote language learning through the cultural aspects of English and the mother language. Having this in mind, we have proposed the production of literature of twine taking into account the cultural elements of both languages mentioned. This proposal arises from the current discussions regarding the influence of globalization on the English language teaching in regular schools in Brazil, since it tends to influence the model of cultural, social and economic of the different localities. This situation implies, often in the removal of the subject of their relations and local values, since the diversity offered by the center which submits the individual, on the outskirts, the homogenizing molds characterized in language teaching based on US referrals or British (JORDAN 2009). In the context of qualitative research and based on methodological references of action research (BARBIER, 2007) the activity was performed in high school third year classes of the Federal Institute of Alagoas, Murici campus, linked to the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (IPSIS) 2015. Hence, at the end of this study, more than exposing theories and methods, we have raised pedagogical possibilities that can guide foreign language teaching in educational practices, which learners may be involved in contexts that call for knowledge exchange and social values .

KEYWORDS: culture, teaching, language

INTRODUÇÃO

Dentre vários estudos contemporâneos, percebo que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) tem se mostrado algo complexo, pois, muitas vezes, esse processo é entendido como uma simples atividade de ensino dos aspectos gramaticais da língua. Essa prática reduz a importância em observar a necessária relação do ensino e aprendizagem de LE com as práticas de linguagem da sociedade. Complexo sim, pois o aluno poderia desenvolver o desempenho em uma nova língua junto aos aspectos sociais contemporâneos, vivenciando, assim, um novo modo de agir e de pensar, como postula Brown (1994), já que a sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica, vem exigindo novas posturas. No que se refere ao professor, entendo que há uma busca, de modo geral, por novas práticas de ensino que sejam mais inclusivas para a promoção do aprendizado do aluno no meio social em que está inserido.

Aprender o inglês como língua estrangeira pode ajudar a desenvolver nos aprendizes os múltiplos letramentos dentro dos contextos locais específicos em que vivem e trabalham (BRYDON, 2010, p. 12). Algum tempo atrás, a relação entre o global e local poderia ser entendida como dois polos opostos. O global caminhando em paralelo às propostas das identidades locais, pois havia a noção do capitalismo global como "um processo de ocidentalização – a exportação de mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida" (HALL, 1997, p. 5). Em contrapartida, segundo o mesmo autor, as consequências da globalização estão estendendo seu efeito por toda a parte, inclusive no próprio ocidente, porém a ""periferia" também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual". (Ibid., 1997, p. 86)

Portanto, envolvida por essas discussões e pelas minhas inquietações enquanto professora de língua inglesa (doravante LI), apresentarei no presente artigo resultados oriundo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvido entre o segundo semestre de ano de 2015 e o primeiro semestre de 2016, no Instituto Federal de Alagoas. Nesta pesquisa buscamos um caminho alternativo para a promoção da formação desse aprendiz mediante atividades da disciplina de língua inglesa. Sendo assim, utilizamos como preceitos teóricos a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, além disso, consideramos a relação entre o Global e o Local (BAUMAN, 1999; BHABHA, 1998; BRYDON, 2010) dentro de uma perspectiva cultural.

Calcado em tais entendimentos, desenvolvemos algumas atividades que pudéssemos levar a uma reflexão sobre a cultura da língua estrangeira estudada em relação à cultura da língua materna. Tal estratégia de ensino de línguas, parte da concepção de que pensar a

cultura das duas línguas permite ao aluno refletir sobre a fluidez que há nesta relação, principalmente no uso da linguagem e seus significados múltiplos em diversos contextos reais. Pensando nessa fluidez, desenvolvemos o projeto intitulado "*Cordel para lord e lady ver*", cujo objetivo principal era resgatar a prática da leitura de cordéis tão marcante da cultura nordestina. Sendo assim, os alunos produziram cordéis unindo elementos influentes e marcantes da cultura dos países de língua inglesa em relação aos elementos da própria cultura.

MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa encontra-se fundamentada nos princípios teóricos das pesquisas qualitativas com o cunho metodológico da pesquisa-ação, transitando em torno das problematizações que emergem do contexto de ensino. De acordo com Barbier (2007),na pesquisa –ação o papel do pesquisador transita numa "dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação.

O contexto pesquisado foi o Instituto Federal de Alagoas/Campus Murici. O projeto *"Cordel para lord e lady ver"* foi desenvolvido no primeiro semestre de 2015 nas três turmas de terceiros anos. Estive, durante todo tempo como professora e com o auxílio de um bolsista, descrevendo e analisando as aulas, e, por isso, em alguns momentos neste trabalho, estarei utilizando a minha voz como aquela que vivenciou cada momento no decorrer desta pesquisa.

Estruturamos a atividade em três momentos: iniciando com os exemplos de cordéis trazidos pelos alunos; no segundo momento, foi introduzida uma reflexão com os alunos sobre os aspectos culturais latentes nos cordéis, ao mesmo tempo em que, questionávamos se havia termos correspondentes no inglês e/ou algum aspecto cultural; e, na terceira etapa, solicitamos a produção dos cordéis.

Utilizamos as anotações de campos que auxiliaram no processo de interpretação do corpus. Em relação ao tratamento dos dados, operamos com a sua triangulação, uma vez que, de acordo com Erickson (1988, p. 14), essa técnica consiste em cruzar os dados transcritos com as anotações de campo, assegurando uma confiabilidade e evidência dos fatos. Sendo assim, as entrevistas e as anotações durante o processo do desenvolvimento do projeto puderam ser relacionadas aos objetivos e às perguntas norteadoras que, no fim, não resultou no estabelecimento de verdades, mas na concepção de entendimento e interpretação do contexto educacional de LI ao qual nos propusemos a investigar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino e a aprendizagem de uma língua podem estar associados à noção transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Transgredir é poder ir além dos limites das fórmulas de ensino prontas a serem aplicadas, é considerar a relação entre o local e o global (BAUMAN, 1999, 2001; BHABHA, 1998; BRYDON, 2010; GIDDENS, 1991; HALL, 1997; KUMARAVADIVELU, 2006; ORTIZ, 2006; PENNYCOOK, 2006), é o modo de pensar a cultura e a fluidez de suas relações, o uso da linguagem e seus significados múltiplos em diversos contextos e tantos outros elementos. Assim,

> as horas de sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua. (PAIVA, 2006, p. 35).

De acordo com Brydon (2010), o mundo contemporâneo exige letramentos avançados, incluindo a capacidade de pensar criticamente, de contextualizar, de adaptar-se e de interagir com os outros, dentro e fora da sua comunidade de origem (BRYDON, 2010, p.12). Além disso, os letramentos visuais, os multilingues, cross-culturais e letramentos interdisciplinares, todas as formas de letramentos, no geral, precisam ser compreendidadas como meios de prática social. Essas práticas de letramentos, principalmente quando nos referimos à criticidade requerem a imaginação para ver a si mesmo e suas práticas habituadas através dos olhos do outro. Isto pode ser um processo difícil e um desafio. Aprender o inglês como língua adicional pode ajudar os alunos a desenvolver os múltiplos letramentos dentro dos contextos locais específicos em que vivem e trabalham. (BRYDON, 2010, p. 12).

Uma das grandes preocupações sobre o efeito da pós-modernidade, oriundos da globalização, é a homogeneização cultural. De acordo com Giddens (1991), esta pode ser caracterizada "por uma evaporação da *grand narrative* – o "enredo" dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível". A esse pensamento, o autor acrescenta que "a perspectiva pós-moderna vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado." (GIDDENS, 1991, p. 12). Por sua vez, na percepção de Bhabha (1998), esse "além" que reclama a concepção do pós-moderno reside

> na consciência de que os "limites" epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. [...] É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante [...] (Ibid., p. 23 e 24).

A partir dessas reflexões, concluimos que o movimento descontínuo e incerto que retrata a pós-modernidade, inculca uma mudança na forma de vida que está atrelada aos aspectos tradicionais que regem a ordem social. A escola, por sua vez, tenta permanecer associada à mumificação de métodos e abordagens que não anseiam ao diferente, ao novo. Desse modo, entendemos que há uma tentativa de diluir os aspectos tradicionais com os reagentes do novo, na pós-modernidade e toda sua carga de intencionalidade e extencionalidade (GIDDENS, 1991).

Como recorte da pesquisa desenvolvida dentro do PIBIC, apresentamos o projeto "*Cordel para Lord e Lady ver*" como uma atividades importante, pois associa elementos globais e locais: a diversidade linguística e cultural, atrelada à vivência dos costumes locais, retratadas na literatura de cordel e os aspectos culturais da língua estrangeira estudada, o inglês.

No Brasil, o Cordel é sinônimo de poesia popular em versos. As histórias de batalhas, amor, sofrimento, crime, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantores, fazem parte dos diversos tipos de texto em versos, chamada literatura de Cordel. (MARINHO, 2012, p. 17).

O projeto foi desenvolvido no período de junho a setembro de 2016. Iniciamos a proposta com a execução do vídeo "O Matuto no cinema"[18] de Jessier Quirino. Nesta animação o autor enfatiza o uso do vocabulário nordestino em contaste com o filme de Hollywood, além disso, apresenta como algumas palavras em inglês são pronunciadas pelo personagem dentro do mundo cordelista.

Em seguida, na mesma aula, os alunos foram levados a discutir sobre a relação entre as duas culturas e a visão deles em relação ao aprendizado do inglês associado aos elementos da cultura materna. Levando em consideração a resposta dos aprendizes, propus a elaboração dos cordéis. Para isto, expliquei a origem do cordel, sua estrutura, musicalidade e exemplos. Além disso, definimos em conjuntos os possíveis temas, sempre relacionando um aspecto cultural marcante do nordeste e outro elemento cultura de algum país de língua inglesa que possui certa influencia no nossa vida e no cotidiano. Com muitas dificuldades na escrita, as produções foram revisadas e reestruturadas diversas vezes.

[18] Acesso: https://www.youtube.com/watch?v=wamnabxSnKM

Por fim, doze cordéis foram escritos e, neste artigo, apresentaremos três, são eles: *Matuto no fast food* (comparação entre a comida do nordeste do Brasil e um famoso fast-food nos EUA), *Fairy tails Nordestinês* (romance entre uma princesa de clássicos infantis e o nordeste que funciona na fazenda) *e Tour Internacioná* (comparação entre o famoso cantor Michael Jackson e Luiz Gonzaga famoso cantor nascido no nordeste brasileiro). Neste projeto, de acordo com o relato dos alunos, o ensino de inglês, com base na abordagem cultural entre as duas culturas parece ter criado um significado considerável no contexto da aprendizagem.

Exemplo1:

Matuto no fast food

Mas cumpadi
Viajei pros States
E entrei num tal de fast-food
Pensando que tinha mungunzá

Chamei o moço que atende o pessoá, e disse:
- Ei me dê algo pra beber!
Ele disse: Woud you like a milk shake?
Achei o nome bonito, mandei ele trazer
Mas pense num negócio maluco
Aí tive que beber

E o moço falava cantando
Era todo chei de pantim
Eu num entendia quase nada
Parecia que ele falava em latim

Não tinha nada do que eu gostava
Pedi pro moço uma tapioca
Ele disse que não tinha
-WHAT?!!!
Sabe de uma?! Tô arrependido até agora

Lá tinha na foto um tá de "Hamburguer"
Pense num negocio bonito
E é claro que mandei o moço buscar
Mais rapaz, quando o ele trouxe era um negócio tão esquisito
Que não tive coragem de provar

E cada vez mais a coisa piorava
Era pão com carne, ketchup e um negócio chamado molho barbecure
Que eu nem sabia pronunciar.
O garçom voltou e disse: Anything else?
E eu disse: Moço deixe pra lá!!

O cordel apresentado possui marcas de culturalidade da língua estrangeira estudada, no caso o inglês, mas, ao mesmo tempo, elementos da cultura da língua nativa. A estranheza do nordestino em relação à culinária dos Estados Unidos, especificamente, é uma forma de refletir e relacionar as diferentes características entre as culturas e, como resultado, a produção do cordel como construção de novos sentidos.

Exemplo 2:

Fairy tails Nordestinês

Em um ritmo nordestino vim aqui e vou contar
Um cordel bem diferente vos mísseis a de gostar
É uma história arretada, misturada com fairy tails
De uma princess encantada
Que ficou apaixonada
Por um príncipe nordestinês

Esse cabra era guerreiro
Ganhava todos os combates
E cavalgando pela caatinga
Avistou uma beauty lady
E pediu seu whatsapp

Começaram a conversar
Em inglês e português
Mandava áudio em inglês
Pra moça do estrangeiro
Que começou a se render

Se passaram uns dois meses
Conversa vai, conversa vem
Ela o apresentou o shopping center
Coisa que no sertão não tem

Começaram a namorar
E nas vésperas de casar
Ele disse: "Give me a kiss!"
E depois do primeiro beijo
Não é que aquele simples sertanejo
Virou um príncipe arretado, rapaz!

Tão diferente
Era o tal do nordestino
Sem sofisticação e cheio de humildade no coração
Mesmo depois de casado com a beautiful lady
Não largou o seu gibão

Pelo verso do cordel que aqui vim expressar
Uma história diferente acabei de te contar
É com satisfação que concluo a narração
De uma princess do estrangeiro e o príncipe do sertão
"With a happy ending" com Deus no coração!

E assim digo bye bye,
See you later pessoal,
Até a próxima prosa que um dia irei de contar!!!

No cordel acima, os alunos/autores estabelecem um duelo entre o mundo encantado dos clássicos infantis da Disney e a realidade local da região. É interessante observar, que os autores remetem ao estranhamento do personagem, advindo de uma realidade difícil do sertão, em relação aos elementos que parecem ser comuns no cotidiano. Outro fator importante é enaltecido no cordel, é a qualidade de príncipe que oferecido ao personagem, diferente da figura ao qual estamos acostumados. Os alunos reconhecem nele a bravura e como lida com as dificuldades no sertão e com a nova realidade a ele oferecida.

Exemplo 3:

Tour Internacioná

Parece inté mentira
O que agora vou falar
Mas acredite my friend
E ouça sem pestanejar.

Luiz Gonzaga do nordeste
Fez turnê pelos States
Conheceu o Michael Jackson
E ainda disse: have a break!

Você corre demais
Tá bom de relaxá
Depois do meu arrasta pé
Um coffee break nois vai tumá.

Rapaz eu sou seu fan
Disse Gonzaga ao Maycão
Respondendo: "come on!"
Bora dançar aquele velho Baião.

Michael Jackson gritou:
Does it come from Brasil?
Gonzaga disse: YES, my friend Michael
Esse é o baião do meu sertão!

A relação é estabelecida entre duas personalidades conhecidas em cenários distintos. Os alunos conseguem descrever um diálogo entre Michael Jackson e Luiz Gonzaga procurando uma aproximação por intermédio dos aspectos culturais, da linguagem marcante e expressões do inglês que são sendo incorporada a língua portuguesa, como estrangeirismos.

Ao final do projeto percebemos que, em uma tentativa de desvincular o ensino de inglês somente ao ensino da gramática ou do vocabulário, recorremos a uma tentativa efetiva da participação do aluno que refletiu criticamente sobre diversos aspectos sociais e culturais que marcam presença em suas vidas. Certamente não foi uma tarefa fácil, visto que se encontravam acostumados com uma prática de ensino somente relacionado à interpretação de texto e o ensino das estruturas gramaticais e isso fez com que a turma, sentisse uma familiaridade com o assunto.

CONCLUSÕES

Mesmo apresentando alguns momentos difíceis no que diz respeito ao envolvimento da turma nas discussões, também é importante ressaltar que na maior parte das atividades que propus ficou evidenciada a participação dos alunos quando esses refletem e assumem posturas críticas sobre os aspectos socioculturais apresentados.

Evidentemente, entendo que o projeto *"Cordel para Lord e Lady ver"* assumiu um papel pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem de línguas estranegiras, uma vez que seu papel de descrever histórias de batalhas, diversidades cultural, amor, sofrimento, crime, fatos políticos e sociais do país e do (MARINHO, 2012) ajudaram a instigar no aprendiz a prática de deslocar o seu olhar para a diversidade cultural entre as duas

línguas. Assim possibilitamos dentro da aprendizagem do inglês, levar o aluno entender os elementos culturais por meio da sua vivência no seu contexto local e global (BRYDON, 2010; GIDDENS, 1991; HALL, 1997).

Por fim, esperamos ter traduzido, neste projeto intervencionista, o nosso desejo de provocar no aluno de LI a estranheza sobre diversas questões culturais importantes que necessitam da nossa postura crítica diariamente. Diante das lacunas que a pesquisa apresenta, esta pode ser considerada como um ponto de partida para estudos futuros que visem à adequação dos planos de aula à realidade e necessidades dos nossos alunos. Além disso, repensar a minha prática, como professora, no âmbito ensino de línguas estrangeiras, não somente nos seus moldes tradicionais que comportam o livro didático, quadro e giz, vocabulários e estruturas gramaticais, mas no de assumir o compromisso de formar cidadãos para o mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. (1999). **Globalização: as consequências humanas**. (J. Zahar, Ed.). Rio de Janeiro.

BAUMAN, Z. (2001). **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BHABHA, H. K. (1998). **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

BARBIER, R. (2007). **A Pesquisa-Ação**. (T. de L. Didio, Ed.). Brasília: Liber Livro Editora.

BRYDON, D. (2010). **Local Needs, Global Co ntexts: Learning New Literacies**. Conference Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

BROWN, H. D. (1994). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Ebglewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

ERICKSON, F. (1988). Ethnographic description. In H. U. AMMON & N. E. M. DITTMAR (Eds.), **Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society**. New York: Water de Gruyter.

GIDDENS, A. (1991). **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP.

HALL, S. (1997). **Identidades Culturais na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed.

JORDÃO, C. M. (2010). **A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência**. Revista Letras & Letras, v.26, n.2, 427–442.

KUMARAVADIVELU. (2006). A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In L. P. MOITA LOPES (Ed.), **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar** (pp. 129–148). São Paulo: Parábola Editorial.

MARINHO, A. C. **The Cordel in the daily school**. São Paulo: Cortez, 2012

ORTIZ, R. (2006). **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense.

PAIVA, V. L. M. de. (2006). O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia. In D. C. de LIMA (Ed.), **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar** (pp. 31–46). São Paulo: Parábola Editorial.

PENNYCOOK, A. (2006). Por uma Linguística Aplicada Transgressiva. In **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar** (pp. 67–84). São Paulo: Parábola Editorial.

RAJAGOPALAN, K. (2003). **Por uma Linguítica Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial.

CORPO E SENSORIALIDADE NA POESIA DE SANDRO ORNELLAS

Lidiane Sacramento de Souza[1], Maria das Graças Meirelles[2]

[1]Estudante do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Santo Amaro. e-mail: lidiaqwe@gmail.com; [2]Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Santo Amaro. e-mail: maria.correia@ifba.edu.br

RESUMO: O presente artigo tem como principal objetivo discutir a presença do corpo na literatura a partir da compreensão de seu uso como matéria para a criação artística. Por conseguinte, a partir dos pressupostos teóricos de Henrri-Pierre Jeudy, discute-se a ideia da utilização do corpo como objeto de arte em diversas áreas, tomando como foco a área da literatura. Assim, este trabalho analisa poemas do livro *Trabalhos do corpo e outros poemas físicos* (Letra Capital, 2007) do escritor Sandro Ornellas. O foco de análise se concentra em dois textos, “Laranjas” e “Insights & epifanias”, os quais, após a leitura das obras do autor foram selecionados por coadunarem com o escopo teórico estudado. Então, após o cotejo teórico dos textos, realizou-se uma reflexão analítica sobre a representação do corpo na poética do autor em tela.

Palavras–chave: análise literária, literatura brasileira, teoria da lírica, representação literária

BODY AND SENSORIALITY IN SANDRO ORNELLAS POETRY

ABSTRACT: This article aims to discuss the body's presence in literature from the understanding of its use as a material for artistic creation. Therefore, from the theoretical assumptions of Henrri-Pierre Jeudy, discusses the idea of using the body as an art object in several areas, taking as a focus area of literature. Thus, this paper analyzes the book poems work the body and other physical poems (Capital Letter, 2007) writer Sandro Ornellas. The analysis focus is on two texts, "Oranges" and "Insights & epiphanies", which, after reading the author's works were selected by coadunarem with the theoretical scope studied. Then, after the theoretical collation of texts, there was an analytical reflection on the representation of the body in the author's poetic screen.
KEYWORDS: literary analysis, Brazilian literature, theory of poetry, literary representation

INTRODUÇÃO

O corpo é um objeto de arte que emite sensações, emoções, afetos, percepções; fala através de uma comunicação espontânea. Assim, não apenas no teatro, na música e dança, o corpo é usado na composição do objeto artístico. Nas artes gráficas e visuais, observa-se o uso de um corpo que ativa a composição do produto da arte. Este pressuposto vale também para a literatura que pode ser compreendida como tradução expressiva, por meio do signo verbal que expõe percepções do corpo e sinaliza sua inscrição no mundo, externando, assim, a visão de mundo do autor para os leitores. Por meio do tema, os poetas e escritores, consequentemente, deslocam-se de uma perspectiva individual para uma dimensão externa e coletiva.

Nesse sentido, a pesquisa *Corpo e sensorialidade na poesia de Sandro Ornellas* compreende a relação entre o corpo do escritor (eu lírico) como recurso para a construção do elemento poético que desencadeia a voz lírica e se projeta como temática em alguns poemas. De modo a ratificar a proposta, a obra do referido autor foi lida e selecionado um *corpus* de poemas do título *Trabalhos do corpo e outros poemas físicos* (Letra Capital, 2007). De modo ilustrativo, neste trabalho, será apresentada uma proposta analítica de "Laranjas" (ORNELLAS, 2007, p. 13) e "Insights & epifanias" (ORNELLAS, 2007, p. 43) que apontam para presença do corpo na literatura, compreendendo-o como matéria para a criação artística.

MATERIAL E MÉTODOS

A realização da pesquisa foi possível pela participação no projeto de extensão *Oxe: literatura baiana contemporânea* cujo foco principal é a leitura, o estudo e a pesquisa de autores baianos. Por meio das ações do projeto, houve o contato com as obras de Sandro Ornellas que foram lidas de modo a perceber um tema que se destacasse e pudesse ser estudado. Com a proposição do tema, o uso do corpo na construção do texto poético, buscou-se identificar referenciais teóricos que pudessem auxiliar na análise dos poemas. Além da seleção teórica sobre o tema, foram lidas e discutidas obras de teoria da análise poética. Ambas embasaram a pré-seleção de poemas para compor o *corpus* de análise. A definição do *corpus* para compor este trabalho ocorreu após entrevista e discussão com o autor sobre o processo criativo para a composição de seus poemas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O poema "Laranjas", do *livro Trabalhos do corpo e outros poemas físicos* (Letra Capital, 2007), apresenta aspectos relativos a imagem produzida pelo corpo que escreve no espaço e no tempo. O eu lírico especula o passado ao começar a degustar a fruta: ignora a realidade imediata e, do alto de um prédio, vislumbra a rua; ao mesmo tempo, projeta-se para além do presente e, internamente, tenta reconstruir um passado possível:

> *"mordo uma laranja*
> *ignoro a cor da casca, abro janelas, peito*
> *e espreito o calor fulminando o ar noturno no interior de tudo[...]*"

O designativo da fruta, "laranja", grafado no singular em contraste com o título, LARANJAS, é o mote para a um processo de epifania e de busca por uma consciência existencial. Neste caso, o fazer poético se justifica por ser utilizado para revelar a própria condição humana:

"[...]certos livros recusam afetividades excessivas
por isso escrevo-conto
como nasci do delírio alheio
especulo (atenção ao impasse):
a quem pertenço entre os dois lados da rua?
a quem me assemelho na ambígua história dos meus passos?[...]"

A partir daí, o termo "laranja" reaparece no plural deixando de ser uma metáfora para se tornar um elemento físico, tal como ela é, em que a descrição do ato de consumir a fruta remete a uma revisita do passado. Assim, a revisão da vida passada será um processo lento, que a memória fará por meio de uma dissecação, passo a passo, na intenção de desfazer o que lhe foi imposto. O passado, aquele vislumbrado pela memória, fora herdado de gerações anteriores. Não restando ao eu lírico o direito de escolher sobre aquilo que se tornou, não os modos como foram construídas as representações que o identifica socialmente:

"[...] restam as agora laranjas reluzentes
laranjas doces
laranjas postas na pia
iluminando o meu desejo de cortá-las, abri-las, chupá-las
gomo a gomo [...]"

No decorrer do poema, as laranjas referencializadas por meio de um jogo de imagens, passam a ser motivadas: são metaforizadas e expressas, por intermédio do termo "laranjas" acrescido do adjetivo "grandes", em um verso que, de modo irônico, constata:

[...] ah! estas são as minhas grandes laranjas
só não sei de herança (eros travestido?)
sem direito a escolha no balcão de retalhos
sou o que pareço e não sei o que sou
com que remendos emendaram meu verso
meu avesso
meu reflexo fatal
que desliza agora ao sabor das louras laranjas [...]

O ato de escrever desponta na incerta busca de uma identidade: o remendo do verso, até ali, fora involuntário. Todavia, a partir da epifania do corpo pelo contato físico com a fruta, o sujeito lírico se desvencilha de fragmentos do passado como quem descarta bagos chupados de uma laranja. O carbono sob a mão inscreverá, pelo ato da própria escrita, uma nova história.

"[...] o que há é apenas um papel-carbono sob minha mão
neste instante de instantâneos imperfeitos
deitados fora como quem arremessa pela janela
bagos de um sonho sem retorno [...]"

No poema "Insights & epifanias", também do livro *Trabalhos do corpo e outros poemas físicos* (Letra Capital, 2007), a representação do corpo aparece com mais evidencia: os versos remetem a idealização de um influxo erótico. O título traz uma visão geral do contexto poético, pois o termo "epifania" é sinônimo do termo "insights", que significa manifestação súbita de sensações e pensamentos. Neste caso, a lembrança do prazer advindo do sexo é o elemento motivador para a construção do poema que se inicia com a finalização do ato sexual. O eu lírico inicia o poema sinalizado um estado físico, em que os corpos estão despidos, e uma condição social que remete a uma fuga da realidade, na qual a nudez dos corpos lhes imprime a ideia de seres sem rotulações sociais.

Diante disso, Jeudy (1998) entende que o desnudar é:

> O momento em que o corpo se faz objeto de arte viva. Para alguns autores, o "pôr a nu" é como "pôr a morte", como se o corpo, desvestindo-se, se abandonasse as vertigens do nada e separasse de toda aparência de ser ainda um sujeito. É o momento em que o corpo, na visão e no ato de ser visto, faz desaparecer a distinção sujeito/objeto. O desnudar é o momento atemporal da soberania do desejo na epifania das imagens corporais.

Essa condição no poema se contornou a partir do sexo metaforizado pelo termo "luta". A percepção do ato sexual vai se desvendando no decorrer do poema, sendo que, ainda no segundo verso, há elementos que caracterizam este momento de satisfação do desejo:

"debaixo de tudo vestidos de nada
restamos após a luta pele, suor, sangue [...]"

A estética do poema está voltada para a temática que nele é representada. O texto se inicia com letra minúscula sinalizando a continuação de algo, sendo que essa ideia de continuação reaparece ao eu lírico constituindo os elementos que compõem o poema. A composição dos versos se constitui em duas partes, conforme é possível ver na citação. Esta formatação refere-se ao movimento sexual, sendo que esses espaçamentos nos versos também remetem ao leitor para uma respiração entrecortada na leitura do poema.

No terceiro verso, o poema se desvincula da metáfora e inicia uma descrição poética da relação sexual, em que o corpo se movimenta criando imagens, em posições que remetem a ideia central desse trabalho, que é a utilização do corpo como matéria para compor a linguagem poética.

O uso do termo "belo", seguido da descrição do ato sexual nesse mesmo verso, não aponta para uma ideia de beleza; ao invés, destaca-se como intensificador, pois é utilizado no sentido de que houve intensa troca de prazeres na cópula: o sexo foi proveitoso, demasiado, incomensurável.

O quarto verso sinaliza um aspecto a se alterar no ato sexual: a respiração. As agitações dos corpos em conjunto que participam da ação sexual, resultam em respirações ofegantes, entrecortadas por elas mesmas. Assim, a intensidade de um prazer súbito é inexplicável no sentido de orgasmo, reafirmando ser o poema a própria epifania:

> *"[...] belo embaralho de embaralho de peitos e pernas corpos sobre corpos*
> *a matéria do desejo impressa na respiração*
> *revoluteando sobre si mesma sobre um outro incomensurável[...]"*

O sexto verso projeta a movimentação dos corpos no momento da penetração, tendo em vista que cada corpo quer ocupar o espaço do outro a fim de ficarem acoplados, em estado de cópula. Assim, mesmo "esgotados" de praticar a ação sexual, esses corpos não interrompem o ato, pois concebem que o prazer será intensificado e modificado, inexplicavelmente, a cada instante, a cada movimento que sequencia o ato sexual.

> *"[...] Já teima em ocupar espaço demais esgotado do gosto alheio*
> *E ainda assim ansiando insights & epifanias*
> *Não mais as mesmas sim outras que não cabem em si*
> *De tanto movimento um sobre o outro um e outro [...]"*

O termo "esgotado" presente no mesmo verso vem do latim gutta, "gota", dando a ideia de líquido a escorrer. Desta maneira, a palavra "esgotado" se refere ao passado, ou seja, o líquido que escorreu, ao sumo de cada um dos corpos doados para a obtenção do prazer. No poema, esse termo se refere à ideia de que o corpo já está cansado, diminuído de suas capacidades físicas, dele se esvaiu a última gota de força para poder satisfazer o prazer alheio.

Os últimos versos representam, implicitamente, o ato sexual: depois de toda agitação, esses corpos alcançaram o prazer, buscando, de modo climático, atingir o ápice. A emoção de ambos supera a razão deixando como sinais do ato sexual "pele, suor, sangue", descritos no início do poema:

> *"[...] sobressaltados os dois no mesmo delírio instantâneo*
> *desferindo golpes talhando um amor á flor da pele [...]"*

Figura 1 - Capa do livro *Trabalhos do corpo e outros poemas Físicos* do escritor Sandro Ornellas. IFBA, 2016

Figura 2 - Imagem do escritor Sandro Ornellas. IFBA, 2016

INSIGHTS & EPIFANIAS

debaixo de tudo vestidos de nada

restamos após a luta pele, suor, sangue

belo embaralho de peitos e pernas corpos sobre corpos

a matéria do desejo impressa na respiração

revoluteando sobre si mesma sobre um outro incomensurável

já teima em ocupar espaço demais esgotado do gosto alheio

e ainda assim ansiando insights & epifanias

não mais as mesmas sim outras que não cabem em si

de tanto movimento um sobre o outro um e outro

sobressaltados os dois no mesmo delírio instantâneo

desferindo golpes talhando um amor á flor da pele.

Texto 1 - Poema *Insights & epifanias* completo (ORNELLAS, 2007)

CONCLUSÕES

A imagem do corpo e suas expressões não aparecem somente no livro *Trabalhos do corpo e outros poemas físicos*, mas também em outras obras de Sandro Ornellas, como é o caso de *Simulações (Fundação Casa de Jorge Amado, COPENE 1998), que* traz poemas com a mesma temática, a exemplo de *Visão de um corpo escrito*, *Epigrama desejante, Nouvelle vague*. O tema é ainda hegemônico no mais novo título do poeta, *Formas de cair e outros poemas (*Letra Capital, 2011*),* conforme verificável em *Corpo sem pouso, Impressão do rosto, Antimusa* e *Impotências*. Assim como em *Laranjas* e *Insights & epifanias*, nos demais poemas citados aparecem a inscrição do corpo que escreve e se inscreve, literal e metaforicamente, no tempo e espaço que o cerca. Nestes termos, conclui-se que a poética de Ornellas evidencia, por intermédio da função metalinguística, o fato de a poesia ser escrita pelo corpo, para o corpo e com o corpo.

AGRADECIMENTOS

Ao IFBA – Campus Santo Amaro – BA, ao Projeto Oxe: literatura baiana contemporânea, ao escritor Sandro Ornellas pela interlocução sobre seu processo criativo.

REFERÊNCIAS

FILHO, Domício Proença. **A Linguagem Literária**/ Domício Proença Filho; - 2. ed. – Ática, 1986.

JEUDY, Henrri-Pierre. **O Corpo como objeto de artes** / Henri-Pierre Jeudy; tradução Tereza Lourenço. –São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**/ Dominique Maingueneau; tradutor Adail Sobral.- 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

ORNELLAS, Sandro. 1971- **Formas de Cair: & outros poemas** (2007-2010) / Sandro So.- Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.

ORNELLAS, Sandro. **Simulações**/Sandro Ornelas; capa de Humberto Velame._Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; COPENE 1998. 98 p. _ (Casa de Palavra. 1,2,3,; v.7))

ORNELLAS, Sandro, 1971- **Trabalhos do Corpo: e outros poemas físicos** / Sandro Ornellas. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2007.

CULTURA BRASILEIRA: a evidência do *jeitinho brasileiro de ser* em Lima Barreto, Tarsila do Amaral e Ariano Suassuna

Alice de Castro Algayer[1], Fernanda Giron Moreira[2], Sérgio Nunes de Jesus[3]

[1]Discente do Curso Técnico Integrado em Agroecologia – IFRO. e-mail: alicealgayer99@gmail.com; [2]Discente do Curso Técnico Integrado em Agroecologia –IFRO. e-mail: fehgiron@gmail.com; [3]Professor-orientador de Língua Portuguesa e Literatura – IFRO. e-mail: sergio.nunes@ifro.edu.br

RESUMO: Objetivou-se analisar as obras literárias *O homem que sabia javanês* (1911), de Lima Barreto (1881-1922), do Pré-modernismo, e *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna (1927-2014), da Geração 1945, além da pintura *Morro da Favela* (1924), de Tarsila do Amaral (1886-1973), do Modernismo, a evidenciar o *jeitinho brasileiro de ser*, fator cultural construído nas esferas sociais, econômicas e políticas, desde o período colonial do Brasil, no século XVI. Para as Ciências Sociais, esse artifício é um mecanismo social característico da cultura brasileira, que envolve a quebra de regras, leis ou padrões (DUARTE, 2006), no intuito de tratar de problemas enfrentados no momento em que ocorrem. Dessa forma, é válido ressaltar as produções artísticas como materialidades da ideologia cultural do Brasil, em determinado tempo e espaço (regionalidades), no caso apresentado, do Pré-modernismo à Geração 1945, do Modernismo, e o avançar contemporâneo. Portanto, considera-se que, devido ao processo histórico-transformativo do *jeitinho brasileiro* como mazela do país, a análise de obras que tratam do respectivo contexto contribui para o estudo e pesquisa do tema e, consequentemente, possível dissociação, discursiva e prática, entre comportamento cultural e atitudes antiéticas – corrupção, no meio social, econômico, político e ambiental.
Palavras–chave: identidade nacional, ideologia, arte brasileira

BRAZILIAN CULTURE: evidence of the *brazilian way of being* in Lima Barreto, Tarsila do Amaral and Ariano Suassuna

ABSTRACT: This article aimed to analyze the literary works *O homem que sabiajavanês* (1911), of Lima Barreto (1881-1922), from Pre-Modernism, and the *Auto da Compadecida* (1955), of Ariano Suassuna (1927-2014), from Generation 1945, in addition the paint *Morro da Favela* (1924), of Tarsila do Amaral (1886-1973), from Modernism, to show the *brazilian way of being*, cultural factor built into the social, economic and political spheres, from the colonial period of Brazil, in the century XVI. For the Social Sciences, the knack is a characteristic social mechanism of Brazilian culture, which involves the breaking of rules, laws or standards (DUARTE, 2006) in order to address problems faced at the time they occur. Thus, it is worth noting the artistic productions as materialities cultural ideology of Brazil, in a given time and space (regionalities), in our case, of the Pre-Modernism to Generation 1945, of Modernism, and the contemporary advance. Therefore, it is considered that due to historical transformative process of brazilian way as the country's illness, the analysis of works that deal this context contributes to the study and subject of research and hence possible decoupling discourse and practice, cultural behavior and unethical actions - corruption in the social, economic, political and environmental.
KEYWORDS: nacional identity, ideology, brazilian art

INTRODUÇÃO

Segundo RIBEIRO (2010), o povo brasileiro surgiu no século XVI, no processo colonizador do país, com a prática indígena denominada *cunhadismo,* que consistia na incorporação de europeus e, posteriormente, africanos à comunidade, de forma a estabelecer casamentos, ou apenas relações sexuais.

Esse processo de originalidade do povo brasileiro, a participar, principalmente, europeus, africanos e indígenas, é caracterizado pela miscigenação, conforme COUTINHO (2011). Logo, ainda no Brasil Colonial, há o início do estabelecimento de vínculos humanos à terra natal, a caracterizar o país tanto de forma inter-regional quanto internacional, diferentemente de teóricos defensores do 'romântico ao colonial'.

Devido às diversas influências externas e à forma de colonização, de acordo com FREIRE (1984) & FREITAS (1997), a cultura brasileira é plural, complexa e formada por várias subculturas. Assim, a sociedade brasileira caracteriza-se por uma cultura híbrida, desde seu processo de formação. Porém, apesar da diversidade apresentada, pode-se considerar que, no Brasil, existem traços estruturais que envolvem todas as unidades do país, a representar os pressupostos básicos para identificação brasileira desses indivíduos, como o conjunto linguístico, artístico (material e imaterial) e comportamental.

Assim, no caso brasileiro, as materializações ideológicas que acompanham as transformações espaciais e temporais do país, a envolver sistemas políticos, econômicos e sociais de organização, retratam *o jeitinho de ser*. Conforme RAMOS (1983), esse aspecto comportamental consiste em uma característica cultural do povo brasileiro, um tipo de prática ou processo para resolver dificuldades, em face de uma racionalidade instrumental vigente, rigidez de normas, códigos e leis.

Diante dessa definição, ressalta-se a problemática atual do Brasil: a influência do *jeitinho brasileiro de ser* no cometimento de atitudes antiéticas – como a corrupção, por parte da sociedade, independentemente da classe socioeconômica ou cargo.

A partir desse contexto, observa-se a importância da literatura brasileira, que segundo COUTINHO (2011), é a alma brasileira, no contato da realidade histórica, social e psicológica humana. Assim, essa ampla e complexa produção artística, relacionada ao usufruto da Língua(gem), torna-se responsável, ou detentora de poder, por representar o povo brasileiro, de fora a fora, em suas peculiaridades e unidades.

Dessa forma, para o embasamento do tema, analisa-se na literatura, pelo escritor paraibano Ariano Suassuna (1927-2014), o retrato do 'mentiroso por amor à arte' e do 'esperto à salvação', características respectivas dos personagens Chicó e João Grilo, da obra

Auto da Compadecida, publicada em 1955, além da representação, ao vivo e a cores do Sertão Nordestino – e sua condição socioeconômica, política, ambiental e religiosa.

Também, considera-se o escritor e jornalista carioca Lima Barreto (1881-1922), que retrata o 'oportunista criativo', característica do personagem Castelo, do conto *O homem que sabia Javanês*, publicado em 1911, a representar a imigração nordeste-sudeste e o desemprego no Brasil recém-república.

Já na pintura, ressalta-se a artista Tarsila do Amaral (1886-1973) que, presente na Semana da Arte Moderna (1922) em São Paulo, evento-resposta às vanguardas europeias, a inovar conceitos sobre identidade nacional e modernismo, representa na obra *Morro de Favela* (1924), a realidade da população imigratória – ex-escravos e camponeses, nos grandes centros do Brasil, no início do século XX, que ficaram à margem da sociedade urbanizada, isto é, nas favelas (extremidade pobre da zona dotada de baixa infraestrutura e condições humanas para o desenvolvimento).

Diante do supracitado, observa-se historicamente a construção cultural do *jeitinho brasileiro de ser* que, atualmente, é associado a atitudes corruptivas, nos setores social, econômico, político e ambiental.Assim, evidencia-se a importância do estudo e pesquisa, por meio das produções artísticas (materialidades ideológicas), para o desenvolvimento do conhecimento ciente, que valoriza culturalmente a capacidade do povo brasileiro de se enquadrar à nação, por meio do aproveitamento de condições adversas, na ação comportamental, sem descumprir com a responsabilidade jurídica e natural, inerente ao ser humano em convívio social.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente artigo foi desenvolvido nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, ministradas pelo professor-orientador Sérgio Nunes de Jesus, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO/*Campus* Cacoal.

Para o estudo e pesquisa, foram utilizados livros didáticos, literários e históricos, bem como o uso de computadores com acesso à Internet. A leitura das obras foi feita de forma individual pelas pesquisadoras e, posteriormente, houve o debate em conjunto sobre os aspectos políticos e socioeconômicos correlacionados, a abordar o tema central: cultura brasileira.

Dessa forma, buscou-se estabelecer um paralelo entre a arte moderna, materializada pelos autores em forma de obras literárias e pinturas, com as ações corruptivas da contemporaneidade – influente no desenvolvimento humano e na identidade nacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lima Barreto: apresentando o oportunista criativo

Afonso Henriques de Lima Barreto, nascido na cidade do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1881, e falecido em 1 de novembro de 1922, com 41 anos de idade, na mesma localidade, foi um escritor e jornalista brasileiro.Filho de pais pobres, Barreto ficou órfão de mãe na infância. Cursou Engenharia na Escola Politécnica, porém, abandonou o curso para trabalhar como escrevente copista na Secretaria de Guerra, e sustentar a família.

Para aumentar a renda, Lima Barreto escrevia textos para jornais cariocas. Era simpático ao anarquismo, e militou na imprensa socialista da época. Foi alcoólatra e teve problemas psiquiátricos relacionados à depressão.

Sobre as características literárias do autor, observa-se a produção dos gêneros textuais: romances, sátiras, contos e textos jornalísticos. Em suas obras, Barreto abordou injustiças sociais e críticas ao regime político da República Velha (1889-1930).Dessa forma, apresenta-se como um escritor de transição entre o Realismo e o Modernismo, cujo estilo é despojado, coloquial e fluente, além de ser fora dos padrões da época (Barbosa, 1952). As principais obras são: *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1909), *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915), *Numa e ninfa* (1915), *Os bruzundangas* (1923), *Clara dos Anjos* (1948) e *Diário Íntimo* (1953).

O conto *O homem que sabia Javanês* foi publicado pela primeira vez no jornal Gazeta da Tarde, do Rio de Janeiro, em 28 de abril de 1911. Posteriormente, foi incluído em coletâneas do autor, além de adaptado para o cinema, em forma de curta-metragem, nos anos de 1988 e 2008.

A partir da análise da obra, observa-se a representação, por parte do autor, da denominada “malandragem brasileira”, pelo protagonista Castelo, baiano imigrante no Rio de Janeiro. Para contornar os problemas financeiros provenientes do desemprego, contexto do Brasil no início do século XX, o personagem principal usufrui de uma oportunidade fora do alcance pessoal, que é ser professor de javanês.

Contudo, a mentira não é o foco metodológico do processo apresentado, e sim o conjunto de ideias, pensamentos e atitudes para o cumprimento de um objetivo – matéria ideológica para constituição do *jeitinho brasileiro de ser*.

Assim, destaca-se no trecho: *Precisa-se de um professor de língua javanesa. Cartas, etc. Ora, disse cá comigo, está ali uma colocação que não terá muitos concorrentes; se eu capiscasse quatro palavras, ia apresentar-me* (BARRETO, 1997, p.1), o pensamento

imediato de simplicidade e tranquilidade do povo brasileiro, mesmo sobre um fato complexo e desconhecido – idioma novo e exótico.

Também, ressalta-se a criatividade, confiança, persistência e determinação, apesar das dificuldades materiais e imateriais, da figura brasileira ao buscar soluções para a questão em voga, contexto observado no trecho: *Convenci-me que aquela era a língua mais fácil do mundo e saí*.[...] *Não imaginas as grandes dificuldades com que lutei, para arranjar os quatrocentos réis da viagem! É mais fácil - podes ficar certo - aprender o javanês... Fui a pé. Cheguei suadíssimo* (BARRETO, 1997, p. 2).

Dessa forma, com esperteza e cautela, o oportunista nacional utiliza artifícios, por meio da perspicácia e inovação, para o convencimento alheio. Esse processo de materialização ideológica imediata à fala pode ser identificado no trecho: *Não contava com essa pergunta, mas imediatamente arquitetei uma mentira. Contei-lhe que meu pai era javanês.* (BARRETO, 1997, p. 2). Assim, há o cumprimento do objetivo em favor do indivíduo, detentor do elemento persuasivo-comunicativo.

Além disso, há abordagem do contexto de miscigenação do povo brasileiro, crescente no início do século XX, a partir dos incentivos migratórios, como no fragmento: *Tu sabes bem que, entre nós, há de tudo: índios, malaios, taitianos, malgaches, guanches, até godos. É uma comparsaria de raças e tipos de fazer inveja ao mundo inteiro* (BARRETO, 1997, p. 3).

Logo, considera-se a figura do ‘oportunista criativo’, retratado na obra *O homem que sabia janavês* (1911), de Lima Barreto (1881-1922), como pressuposto para a mudança de realidades socioeconômica, política e cultural do indivíduo frente as inúmeras dificuldades atuantes no país. Por conseguinte, esse contexto apresenta-se como fundamental para construção ideológica da identidade nacional.

Tarsila do Amaral: o negro e a favela

Tarsila do Amaral (1886-1973) foi uma das mais importantes artistas do Brasil. Após passar dois anos em Paris, retornou a São Paulo em 1922 para integrar o “Grupo dos Cinco”, que defendia as ideias da Semana de Arte Moderna (1922), e tomar a frente do Movimento Modernista no país. A pintura *Morro da Favela*, de 1924, possui uma visão idílica da fase pau-brasil, com casas construídas deliberadamente sob um solo cheio de altos e baixos, contato direto com a vegetação, animais selvagens e domésticos.

É válido ressaltar que, ‘favela’ é o nome de uma planta que encobria os morros da região de Canudos. Os soldados do Exército Nacional, ao retornarem para o Rio de Janeiro, desassistidos, construíram moradias provisórias no Morro da Providência. Como referência ao local, o morro passou a ser popularmente conhecido por Morro da Favela. Já na década de

1920, o termo ‘favela’ passou a ser usado para designar habitações improvisadas que ocupavam os morros, nas extremidades urbanas.

Portanto, considera-se que, com olhar característico, a pintura *Morro de Favela* (1924), de Tarsila do Amaral (1886-1973), retrata a marginalização social do negro após a abolição da escravidão, em 1888, pela assinatura da Lei Áurea, obrigado a estabelecer-se em locais periféricos, suburbanos e de baixas condições de vida.

Ariano Suassuna: criador do ‘mentiroso por amor à arte’ e do ‘esperto à salvação’

Desde 1990, Ariano Vilar Suassuna (1927-2014), advogado, professor, teatrólogo e romancista, ocupa a cadeira número 32 da Academia Brasileira de Letras. Filho de João Suassuna e de Rita de Cássia Vilar, Ariano Suassuna estava com um pouco mais de três anos quando seu pai, governador do Estado da Paraíba entre 1924 e 1928, foi assassinado no Rio de Janeiro.

Em 1942, a família se mudou para Recife, em Pernambuco, e os primeiros textos de Suassuna foram publicados nos jornais da cidade. Em 1946, Ariano iniciou a Faculdade de Direito e se ligou ao grupo de jovens escritores e artistas que tinha à frente Hermilo Borba Filho, com o qual fundou o Teatro do Estudante Pernambucano (TAVARES, 2014).

No dia 19 de janeiro de 1957, casou-se com Zélia de Andrade Lima, com a qual teve seis filhos. Em 1969, foi nomeado Diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, cargo em que ficou até 1974. Foi Secretário de Educação e Cultura do Recife, no período de 1975 a 1978. Doutorou-se em História pela Universidade Federal de Pernambuco, em 1976, e foi professor da UFPE, onde lecionou Estética e Teoria do Teatro, Literatura Brasileira e História da Cultura Brasileira.

O *Auto da Compadecida* (1955), encenado em 1957 pelo Teatro Adolescente do Recife, conquistou a medalha de ouro da Associação Brasileira de Críticos Teatrais. A peça foi traduzida e representada em nove idiomas, além de ser adaptada com enorme sucesso para o cinema, em 1999.

Baseada na literatura de cordel, característica do autor, a obra destaca-se pela história, de nome *O testamento da cachorra*, linguagem regionalista e estilo crítico-moralizante, nos aspectos socioeconômicos, ambientais, políticos e culturais, a incluir o fator religioso – predominante no gênero textual denominado auto.

Dessa forma, destaca-se na dramaturgia os personagens João Grilo, caracterizado como ‘esperto à salvação’, e Chicó, como “mentiroso por amor à arte’, uma vez que, segundo o próprio autor, o *jeitinho brasileiro de ser* é um fator ideológico embasado no teor histórico-artístico e que, portanto, dissocia-se dos atos prejudiciais e depredativos ao homem.

Como forma de expressão desses indivíduos característicos do sertão nordestino, ressalta-se o aspecto cultural (material ou não), contribuinte para a construção da identidade nacional, bem como a maneira de enfrentamento de situações adversas, contexto observado no trecho: *João Grilo – E você não estava com os braços amarrados, Chicó? Chicó – João, na hora do aperto, dá-se um jeito a tudo! João Grilo – Mas que jeito você deu? Chicó – Não sei, só sei que foi assim!* (SUASSUNA, 2014, p. 46-47).

É válido ressalvar que, a justificativa dada para o processo comunicativo do brasileiro, no caso representado pelo personagem Chicó, o 'mentiroso por amor à arte', apresenta-se como válida, uma vez que o ambiente de produção ideológica é o sertão, caracteristicamente quente e seco, como no trecho: *Manuel – Eu o conheço, estou até de olho nele por causa das histórias que vive contando. João Grilo – Aquilo é o sol. Não vá ligar isso não. O sol do sertão é quente e Chicó começa a ver demais. É o sol!* (SUASSUNA, 2014, p.135).

Além disso, há a abordagem da desigualdade social, problemática presente no Brasil desde a colonização e, consequentemente, retratada na literatura nacional sob diferentes aspectos. O autor Ariano Suassuna realiza esse importante processo, sob ótica peculiar e cultural, como no trecho da obra analisada: *João Grilo – E a raiva que eu tenho é porque quando estava doente, me acabando em cima da cama, via passar o prato de comida que ela mandava pr'o cachorro. Até carne passada na manteiga tinha. Pra mim nada, João Grilo que se danasse. Um dia eu me vingo!* (SUASSUNA, 2014, p. 30).

Esse contexto apresenta-se como mola propulsora para o desenvolvimento da condição de esperteza que, como já afirmado, deve ser julgada pela misericórdia, e não pela justiça propriamente dita. Dessa forma, o personagem João Grilo é destinado institucionalmente à salvação, bem como o restante dos brasileiros assim identificados. Esse pressuposto pode ser observado no fragmento: *Palhaço – Auto da Compadecida! Uma história altamente moral e um apelo à misericórdia. João Grilo – Ele diz "à misericórdia", porque sabe que, se fôssemos julgados pela justiça, toda nação seria condenada* (SUASSUNA, 2014, p.19).

É válido analisar, inclusive, o reconhecimento, por parte do próprio brasileiro, da própria característica que lhe é dada, a exemplo de João Grilo, o 'esperto à salvação', além do aspecto linguístico como fator de identidade nacional, dotada de marcas regionalistas, sem necessariamente predominar o padrão da norma culta, como observado nos trechos, respectivamente: *Demônio – Calem-se todos. Chegou a hora da verdade. [...] João Grilo – Então já sei que estou desgraçado, porque comigo era na mentira* (SUASSUNA, 2014, p.120); e *Chicó – Descome, João? João Grilo – Sim, descome, Chicó. Come, ao contrário* (SUASSUNA, 2014, p.74).

A partir da apresentação e análise dos segmentos do texto dramatúrgico da obra *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna (1927-2014), considera-se factível a expressividade no processo comunicativo entre os personagens, a destacar a figura representativa nacional do ‘mentiroso por amor à arte’ e do ‘esperto à salvação’, uma vez que essas qualidades se culminam artisticamente como fator cultural de identidade do povo brasileiro.

Cultura brasileira: discutindo o *jeitinho brasileiro de ser*

Para as Ciências Sociais, o *jeitinho brasileiro de ser* pode ser compreendido como um mecanismo social característico da cultura brasileira, que envolve a quebra de regras, leis ou padrões (DUARTE, 2006), no intuito de tratar de problemas enfrentados no momento em que ocorrem.

Dessa forma, observa-se que há a prevalência do homem, brasileiro no caso, e seus interesses pessoais em detrimento ao próximo, no âmbito social, econômico, político e ambiental. Quando associado à ocorrência de crimes constitucionais, ou atos antiéticos, esse contexto é justificado pela identidade nacional característica, a construir e disseminar estereótipos, nacional e internacionalmente.

Segundo Flach (2012), o jeitinho, como uma ação realizada para contornar uma determinada situação, caso não acarrete prejuízo a terceiros ou ao Estado, caracteriza-se positivamente, e caso acarrete prejuízos a terceiros ou forte ruptura das regras e normas, classifica-se negativamente, processo denominado malandragem.

Assim, evidencia-se que, com relações mútuas, as práticas organizacionais da sociedade influenciam a produção cultural, a incluir o aspecto comportamental e ritualístico, bem como são influenciadas por essa. Encontram-se, portanto, no ambiente organizacional, manifestações do jeitinho por meio de caminhos alternativos para normas universais, sem comprometer o funcionamento devido do país como um todo.

CONCLUSÕES

A partir da análise das obras literárias *O homem que sabia Javanês* (1911), de Lima Barreto (1881-1922), do Pré-modernismo, e *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna (1927-2014), da Geração 1945, além da pintura *Morro da Favela* (1924), de Tarsila do Amaral (1886-1973), do Modernismo, evidenciou-se o *jeitinho brasileiro de ser*, fator cultural construído nas esferas sociais, econômicas e políticas, desde o período colonial do Brasil, no século XVI.

Dessa forma, observa-se que, o processo de formação do povo brasileiro, a partir da miscigenação, reúne elementos materiais e imateriais para constituição da cultura do país, caracterizada pela diversidade regional e temporal, a acompanhar as transformações sociais, econômicas, políticas e ambientais.

Diante do supracitado, considera-se que, como ato anticonstitucional que traz prejuízos nos setores humanos, a corrupção dissocia-se do processo histórico-cultural formador do *jeitinho brasileiro de ser*, encarado como condição de identidade própria ao enfrentamento de realidades injustas e dificultosas no país – a exemplo da desigualdade social, problema enraizado desde a colonização, no século XVI.

Portanto, ressalta-se as produções artísticas, no caso apresentado a literatura e a pintura brasileira, como material ideológico de representação do país e seus indivíduos, a atribuir valores e especificidades ao povo em questão, fonte de cultura e saberes que devem ser valorizados, ao invés do incentivo ao fator corruptivo, no meio social, econômico, político e ambiental.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Lima. **O homem que sabia javanês e outros contos**. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de literatura brasileira**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Fernanda. **Exploring the interpersonal transaction of the Brazilian Jeitinho in Bureaucratic Contexts**. Organization, 2006.

FLACH, Leonardo. **O jeitinho brasileiro:** analisando suas características e influências nas práticas organizacionais. v. 12, n. 3, p. 499-514. Revista Gestão e Planejamento: Salvador, 2012.

FREIRE, G. **Casa-grande & senzala**. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Administração e estratégias do desenvolvimento**: elementos de uma sociologia especial da administração. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Schwarcz, 2010.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

YANOW, Dvora. **Seeing organizational learning**: a 'cultural' view. Organization, 2000.

DANÇANDO PARA EDUCAR: DIALOGANDO COM A ESCOLA, A COMUNIDADE E O CORPO

Roberto Lima Sales[1]

[1]Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. e-mail: betorls@ifto.edu.br

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar e descrever as experiências pedagógicas obtidas com a linguagem da dança a partir da promoção do Projeto "Dançando para Educar". Trata-se de um Projeto de Extensão vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso que procura estabelecer redes de conexões entre a escola e a comunidade, para assim trabalhar um conjunto de ações que visam ampliar o ingresso da arte nas comunidades mais carentes com a introdução da linguagem da dança. A metodologia de investigação deste projeto de extensão organizou-se a partir de uma abordagem qualitativa e adotou-se o estudo de caso como técnica de pesquisa. Diante desta perspectiva, tanto o referido projeto de extensão quanto esta investigação constituiu-se nas fundamentações de Freire (2001), Laban (1991) e Marques (2005). Os sujeitos investigados foram jovens e adultos participantes do Projeto "Dançando para Educar". Os resultados desta investigação apontam que este projeto social está levando a arte e a cultura ao contexto dos estudantes e membros da sua comunidade; bem como está contribuindo para que a cultura da dança seja incorporada à escola e à comunidade, fortalecendo o vínculo entre estas esferas. Além disso, gradativamente, o projeto está despertando nos participantes o interesse por ações educativas e sociais; possibilitando o processo criativo, a autonomia e liberdade do indivíduo; desenvolvendo capacidades cognitivas, corporais e culturais.
Palavras–chave: arte, dança, educação, extensão, projeto social

DANCING TO EDUCATE: DIALOGUING WITH THE SCHOOL, THE COMMUNITYAND THE BODY

ABSTRACT: This study aims to analyze and describe the pedagogical experiences obtained with the language of dance from the promotion of the project "Dançando para Educar". This is an extension project linked to the "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso" that seeks to establish networks of connections between the school and the community, to work a set of actions that aim to enlarge the entrance of art in communities most in need with the introduction of the language of dance. The methodology of investigation of this extension project organized from a qualitative approach and the case study as a research technique. In this perspective, both the project of extension as this research consisted in the scientific basis of Freire (2001), Laban (1991) e Marques (2005). The subjects investigated were adults and young people participating in the project " Dançando para Educar". The results of this research indicate that this social project is bringing art and culture to the context of the students and members of their community; as well as it is contributing so that the culture of dance be incorporated into school and the community, strengthening the bond between these spheres. In addition, gradually, the project is arousing in the participants interest in educational and social factors; allowing the creative process, autonomy and freedom of the individual; developing cognitive abilities, body and culture.
KEYWORDS: art, dance, education, extension, social project

INTRODUÇÃO

Em nossa contemporaneidade, a dinâmica da sociedade capitalista fragmenta e anestesia nossa percepção visual, cognitiva, afetiva e corporal. A cada instante o homem se distancia mais da sensibilidades, dos sentimentos, dos valores artístico-culturais. Segundo Freire (2001), para que o indivíduo supere este processo de massificação social é necessário que tome consciência de sua própria vida, isso inclui as dimensões corpo e mente. Neste aspecto, a dança pode contribuir com o indivíduo no sentido de tomar consciência: do seu próprio corpo; do movimento corporal expressivo, criativo e consciente; do sentido do espaço-tempo e de sua relação socio-afetiva.

Diante desta problemática, o autor desta pesquisa realizou, em fevereiro de 2015, um levantamento na cidade de Paraíso do Tocantins, o qual constatou a inexistência de projetos que enfocassem a dança como manifestação artística e social nos bairros mais carentes. Constatou-se que esta comunidade necessitava de maior acesso a cultura e a projetos que promovam uma ação social por meio da dança, a qual é entendida neste estudo como importante instrumento de resgate e inclusão social.

Sob esta demanda, foi concebido o projeto "Dançando para Educar", que vinculou-se aos projetos de extensão do IFTO - Campus Paraíso e ganhou apoio e parceria do Palácio Municipal de Cultura Cora Coralina. Trata-se de um projeto que procura estabelecer redes de conexões entre a escola e a comunidade, para, assim, trabalhar um conjunto de ações que visam ampliar o ingresso da arte nas comunidades mais carentes com a introdução da linguagem da dança. Tal projeto foi implantado como atividade de extensão em abril de 2015, tendo como um dos objetivos fortalecer o vínculo escola-comunidade por meio da promoção da dança enquanto arte, cultura e educação.

No intuito de ampliar o repertório cultural e as potencialidades criativas e expressivas dos participantes, o projeto procura fortalecer tanto a prática da dança, como também debates e reflexões nos âmbitos da arte, cultura e aspectos histórico-sociais dos participantes. O foco está em compreender mais a si mesmo e a sua realidade por meio das relações que se processam entre corpo, dança e sociedade.

Nesse sentido, o projeto "Dançando para Educar" se embasa nas perspectivas teóricas de Freire (2001), Laban (1978, 1991), Marques (2005), Porpino (2006), Saraiva-Kunz (1994), Siqueira (2006) e Soares *et al.* (1998). Tais perspectivas valorizam a dança, enquanto arte, enquanto ferramenta potencial para integrar o conhecimento corporal ao intelectual, pois trabalha a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção. Estes teóricos também afirmam que a dança pode trazer a tona à consciência de si mesmo e do outro por intermédio

do corpo, viabilizando uma relação mais rica entre o mundo interior e exterior deste corpo, integrando as diferentes culturas e classes sociais.

Segundo alguns pesquisadores - Ferreira (2005), Fiamoncini (2003) e Porpino (2006) - a dança, quando explorada sob uma adequada e criteriosa metodologia, contribui significativamente para o desenvolvimento integral do ser humano. Visto que estimula a criatividade, valoriza e respeita às diferenças individuais, desenvolve senso crítico, cognição, percepção, valores morais e sócio-afetivos, autoconfiança, concentração, determinação, disciplina, raciocínio e inúmeros outras competências necessárias a qualidade de vida e ao desenvolvimento da cidadania. E em relação a dimensão física e biológica do ser humano, Freire (2001) defende que as técnicas de dança melhoram o desenvolvimento motor (equilíbrio, coordenação, flexibilidade, resistência, força), capacidades corporais essenciais para se obter uma vida saudável.

Diante desta perspectiva, este estudo tem como objetivo analisar e descrever as experiências pedagógicas obtidas com a linguagem da dança a partir da promoção do Projeto "Dançando para Educar".

MATERIAL E MÉTODOS

Método

Esta investigação adotou a pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso como técnica de pesquisa. Gil (2008) afirma que o estudo de caso procura explicitar melhor a complexidade de um problema, e utiliza para isto, métodos específicos e versáteis. Compreendendo: levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiência e observação informal.

Para a análise dos dados manteve-se um íntimo diálogo com os fundamentos da perspectiva de Freire (2001), Laban (1991) e Marques (2005).

Procedimentos

Para a coleta de dados, definiu-se instrumentos que atendessem ao contexto da pesquisa. Nesse contexto, conforme as perspectivas de investigação de Triviños (1987) e Afonso; Abade (2008, p. 19), elegeu-se os seguintes instrumentos: diário de campo e roda de conversa. A coleta de dados também ocorreu por meio da aplicação de questionário semi-aberto e observação participativa durante toda a sua execução do projeto.

Público-Alvo

Jovens e adultos integrantes do projeto "Dançando para Educar" e oriundos de bairros pobres, que foram privados de grandes parte de seus direitos básicos (saúde, alimentação, moradia, lazer).

Trabalho de Campo

Com a necessidade de aprofundar a pesquisa, realizou-se intenso acompanhamento do cotidiano do projeto de dança, dos trabalhos de produção, treinamentos e observações de atuações em espetáculos. Foram feitos registros, analises, sistematizações e reflexões sobre o processo formador das ações do grupo de dança e seus desdobramentos.

E para ampliar a compreensão do percurso desta pesquisa, criou-se um diálogo entre os referenciais teóricos desta investigação e a ideologia do público envolvido no projeto.

Das estratégias metodológicas de execução do projeto "Dançando para Educar"

Com base nos objetivos do projeto "Dançando para Educar", estão sendo criadas condições para que a linguagem da dança possa, no ambiente escolar e comunitário, ser vivenciada como fator de desenvolvimento e de ampliação da consciência corporal e cidadã. Dessa forma, esta sendo ofertado um conjunto de ações artístico-pedagógicas que procuram desenvolver nos estudantes e na comunidade uma percepção do caráter coletivo da dança, da importância desta linguagem na integração de todos, e que estabeleça o diálogo para troca de experiências, possibilitando um contato maior com o aspecto cultural e estético da dança. E também ações que promovam a relação entre a dança, o movimento em si e a educação.

Neste intuito, estão em execução as seguintes ações metodológicas do projeto:

- Vivências artísticas e exercícios de dança;
- Montagem de movimentos aprendidos e criação de outros movimentos diversos;
- Apreciação de espetáculos de dança ao vivo e em vídeo;
- Apresentação de textos, fotografias, filmes, letras de músicas;
- Discussões sobre as produções apreciadas e vivenciadas;
- Leituras, releituras e discussões de danças;
- Elaboração de diários de bordo e registro de aula;

Por meio de cronograma pré-estabelecido, as aulas foram divididas em teóricas e práticas sobre os diversos tipos de dança e estão ocorrendo três vezes por semana, no Palácio Municipal Cora Coralina, no turno vespertino e noturno.

O projeto organiza-se por meio de duas categorias de dança com seu respectivo público-alvo, a saber: Categoria Danças Urbanas: jovens na faixa etária de 14 a 25 anos, matriculados em escolas públicas, em situação de risco social; Categoria Dança Ritmos: jovens na faixa

etária de 14 a 25 anos, matriculados em escolas públicas, em situação de risco social; e adultos na faixa etária de 15 anos acima, oriundos de diversos bairros e/ou instituições públicas e privadas da cidade (Escolas, Prefeitura, Hospitais, Comércio, Associações, comunidade em geral).

De abril de 2015 a agosto de 2016, foram realizados 150 encontros. Deste total, 110 encontros foram usados para realizar as atividades de dança e 40 para a realização das exposições teóricas em relação a dança e a palestras com temáticas voltadas à saúde e ao bem estar físico e mental. Realizou-se também a apresentação de 08 micro-espetáculos de dança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os dançarinos responderam a questionários semi-abertos e entrevistas individuais e também participaram das rodas de conversa. Tais instrumentos foram aplicados no final das atividades de dança, em reuniões e palestras do grupo e em forma de enquete, via email.

Dos 70 dançarinos, participantes do projeto, 91% afirmaram não possuir nenhuma experiência com dança antes de ingressar no projeto. Os demais afirmaram ter praticado diversos estilos de dança (funk, hip hop, dança de salão, dança contemporânea e balé).

Quanto aos aspectos positivos e negativos do projeto, constatou-se que o planejamento preliminar do projeto mostrou-se efetivo. As etapas de atividades de dança, alongamento e exercícios localizados teve boa aceitação pelos participantes. Os mesmos se comprometeram com tais atividades, como conseqüência alguns benefícios para a manutenção da saúde corporal e qualidade de vida já estão sendo atingidos. Os participantes também foram provocados a reeducarem sua postura e hábitos alimentares, bem como a praticar atividades físicas paralelas às atividades de dança, a exemplo: caminhadas, hidroginástica e Pilates.

Por meio da roda de conversa e entrevistas individuais, os dançarinos relataram alguns pontos fracos do projeto, a saber: necessidade de criação de um espaço de comunicação mais eficiente entre os participantes; alguns movimentos de dança e músicas não foram aceitos pelos dançarinos(as) de idade mais avançada ou pelos dançarinos praticantes de determinadas religiões; o horário dos encontros de dança não estava atendendo a necessidade dos participantes.

Desse modo, para sanar tais necessidades criou-se uma conta do projeto no Facebook e no WhatsApp, para organizar e melhorar o processo comunicativo do projeto. Portanto, além do contato por telefone, está sendo disponibilizado aos participantes informações necessárias para o bom andamento de suas praticas no projeto. Atualmente, publica-se a agenda de eventos, avisos, galeria de fotos e vídeos, contatos do grupo e um guia de movimentos,

alongamentos, ginástica localizada, coreografias e estilos de dança. Em relação as restrições de cunho religioso, selecionou-se músicas e movimentos que possam ser bem aceitas pela ideologia religiosa de cada praticante, bem como sejam capazes de atender as necessidades físicas do corpo. Quanto ao horário, houve uma readequação conforme as necessidades do grupo.

No que diz respeito a competência para ensinar os movimentos da dança, a interação com a turma e a coordenação do projeto, o professor de dança (idealizador e coordenador do projeto e autor desta pesquisa) foi avaliado com nota máxima (numa escala de 0 a 10) por 92% dos participantes.

Ressalta-se que os relatos dos participantes deste projeto reforçam as afirmações dos teóricos que embasam este trabalho, em especial atende as perspectivas de Freire(2001), Marques (2005) e Laban(2001). Visto que, tanto nos questionários quanto nas rodas de conversa, os dançarinos relataram que, por meio das práticas corporais e dos estudos promovidos no projeto, passaram a compreender que a dança não é privilégio de uma determinada classe social e nem está restrita a uma única meta ou objetivo. Em suas falas, a dança é "superação", "autorrealização", "conhecimento das culturas dos povos", "prazer", "saúde mental e física", "vida plena".

A dança foi compreendida pelos participantes como fundamental, tanto na formação artística quanto na social. Em seus relatos, enfatizam que a dança desenvolve estímulos táteis, visuais, auditivos, afetivos, cognitivos e motores. Segundo os relatos, a dança proporcionou um conhecimento mais profundo do corpo: "a beleza dos movimentos", "a emoção da expressão corporal", "os limites do corpo". Os participantes também apontaram os principais benefícios que o projeto de dança está trazendo para suas vidas: "estou dormindo melhor", "minha saúde melhorou", "estou com maior equilíbrio emocional", "estou com maior coordenação motora", "estou dançando melhor", "estou me cansando menos", "melhorei meu raciocínio", "minha vida está mais ativa", "estou me alimentando melhor", "minha postura corporal melhorou", "estou mais satisfeita com minha vida", "estou menos tímida", "estou interagindo mais com as pessoas", "estou valorizando mais a dança", "estou praticando outras atividades físicas", "minha autoestima melhorou", "estou gostando mais do meu corpo".

Os participantes afirmaram que as apresentações dos micro-espetáculos valorizam o trabalho artístico do grupo e contribuem para o aumento da autoestima, autoconfiança e para o desenvolvimento socio-afetivo e socio-cultural de cada sujeito. Até o momento, o grupo realizou oito apresentações artísticas, de sua autoria, em eventos municipais de grande porte. Estas apresentações de dança foram muito bem avaliadas pela comunidade do município de

Paraíso do Tocantins. O projeto está ganhando reconhecimento e respeito pelas autoridades e comunidade do município.

Logo, reafirma-se que estes relatos dos participantes reforçam os estudos dos teóricos que embasam este trabalho. Visto que, com base nas perspectivas de Freire (2001), que concebe a ludicidade e a criatividade como instrumentos pedagógicos essenciais, e de Marques (2005), Saraiva-Kunz (1994) e Soares et al. (1998), que adotam o improviso como método educativo para a dança, o projeto "Dançando para Educar" propõe a dança na escola como processo formativo entrelaçado às capacidades cognitivas, físico-corporais, afetivas, expressivas e criativas dos envolvidos. Dessa forma, as práticas de dança são planejadas utilizando a ludicidade, a criatividade e o improviso como elementos centrais para a estratégia pedagógica. Também explora-se os conceitos de Laban (1978, 1991) em relação às dinâmicas do movimento (fluxo, peso, espaço e tempo) e as formas espaciais do corpo-movimento no espaço (dimensões, planos, cinesfera, direções).

Nesta perspectiva, os participantes são provocados a experimentar diversas formas de movimentos e estilos de dança, para assim criarem o seu próprio modo de dançar e atribuir um sentido a sua criação. Nesse sentido, envolvem-se em oficinas que exploraram elementos da dança moderna, contemporânea, danças de salão (samba, forró, salsa, tango, valsa, dentre outras), danças urbanas (hip hop, breaking, popping, locking, house, dentre outras).

Os participantes são instigados a experimentarem a dança sem preocupar-se com certo ou errado. Procurou-se valorizar os movimentos e expressões próprios de cada sujeito. Desse modo, toda as coreografias são produzidas de forma coletiva, partindo-se, em especial, do repertório cultural, da imaginação criadora e das experiências corporais e sensíveis de cada sujeito. Cada participante torna-se co-autor no processo de criação. Nesta experiência cada um explora, ao seu modo e tempo, suas potencialidades e possibilidades corporais. Vivenciam várias formas de dançar e ressignificam movimentos, transformando-os em novas criações. E assim torna-se possível mesclar estilos específicos de dança com as experiências em dança já trazidas do repertório cultural de cada sujeito. Bem como torna-se possível promover um diálogo entre os saberes de dança do professor e os saberes dos estudantes.

Sob esta ótica, o foco se dá na diversidade e na improvisação de manifestações culturais, sem ater-se a rígidas técnicas de movimentos. O que aponta, segundo Saraiva-Kunz (2003) e Saraiva (2009), para estratégias pedagógicas interativas e criativas entre professores e estudantes. Esta proposta de "dança-improvisação" permite mesclar, no processo de experimentação, diversos estilos de dança das culturas mundiais, ao mesmo tempo que

contribui para um processo ensino-aprendizagem que valoriza a sensibilidade, a imaginação e a ressignificação de padrões de movimento.

Logo, constatou-se que, de forma parcial e gradual, o projeto está atingindo os seguintes objetivos: a cultura da dança está incorporando-se à escola e à comunidade, ao mesmo tempo em que esta contribuindo para uma maior integração entre estas esferas; os participantes estão mais comprometidos com as ações educativas e sociais de sua comunidade; os participantes estão desenvolvendo suas capacidades corporais e culturais, bem como estão se envolvendo no processo de construção das aulas de dança e das coreografias; está sendo oportunizadas vivências de dança que estão provocando a criação pessoal e coletiva de movimentos, a apreciação e o conhecimento da dança de modo a integrar a razão e o sensível, o individual e o coletivo.

Além disso, outras contribuições em relação a saúde e ao social foram constatadas: os dançarinos estão adquirindo maior concentração, memorização, raciocínio, equilíbrio corporal e resistência aeróbica; alguns registraram perca de peso e maior qualidade no sono; está ocorrendo uma maior interação entre os participantes, os quais estão mais motivados a fazer da dança uma ferramenta de auxílio e suporte a sua qualidade de vida diária.

CONCLUSÕES

Os resultados parciais que estão sendo adquiridos neste projeto alimentam a esperança de que é possível que a dança se faça presente nas estratégias educacionais, dialogando com os saberes formais e informais. As experiências desta prática não apontam a dança como única alternativa salvadora, ou a colocam acima de todas as instâncias das linguagens, mas sim evidenciam que é imprescindível repensar o processo educacional no sentido de integrá-lo a vivência da dança e seus valores formativos.

Trata-se de uma formação integral do sujeito, que inclui o corpo e a sensibilidade humana para propor experiências capazes de trazer novos sentidos a existência do sujeito. Assim, a linguagem da dança age como instigadora de ações criativas, criadoras, subjetivas e emancipadas. Visto que o verdadeiro ato de dançar ocorre quando o sujeito se reconhece enquanto corpo-criador em um tempo-espaço que é social e coletivo (FREIRE, 2001).

Neste sentido, os primeiros resultados de execução do Projeto "Dançando para Educar" mostram que os participantes que buscaram de forma intensa a prática das aulas de dança conseguiram estabelecer uma nova relação com seu corpo, bem como na produção de significados na interação com o outro. Também, articularam-se em um trabalho coletivo capaz de contemplar a diversidade de sujeitos sem oprimir, ou excluir. Logo, esta proposta

fomenta uma perspectiva de que é possível produzir valores artístico-culturais de rico valor estético para a formação dos estudantes e de sua comunidade.

Portanto, com a inserção da dança no contexto escolar e social, almeja-se recuperar a sensibilidade artística do sujeito, de modo que este assuma o seu papel de agente perante a sociedade e ressignifique sua vida como um processo criador.

Em conclusão, ressalta-se que as descobertas e possibilidades descritas neste estudo apontam muitos caminhos para se continuar investigando a incorporação da dança nas ações escolares de extensão à comunidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

FERREIRA, V. **Dança Escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

FIAMONCINI, L. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FREIRE, I. M. **Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento.** Campinas: Cadernos Cedes, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

_____**. Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1991.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 2a.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.

SARAIVA-KUNZ, M. C. S. Ensinando a Dança através da improvisação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 5, n. 5-7, p. 166-169, dez. 1994.

SARAIVA, M. C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, 2009.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em Cena**. Campinas: Autores associados, 2006.

SOARES, A. et al. **Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física**. Florianópolis: Impressa Universitária, 1998.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação; o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS ENTRE AS OBRAS “AUTO DA BARCA DO INFERNO”, DE GIL VICENTE, E “O AUTO DA COMPADECIDA”, DE ARIANO SUASSUNA

Kathleen Noemi Duarte Rego[1], Mariana Camila Cesário de Queiroz[2], Evandro Gonçalves Leite[3]

[1]Discente do curso técnico integrado em Informática - IFRN. e-mail: kathleenrego.08@gmail.com; [2]Discente do curso técnico integrado em Informática - IFRN. e-mail: maricamilaa@gmail.com; [3]Docente do IFRN - Pau dos Ferros. e-mail: Evandro.leite@ifrn.edu.br.

RESUMO: Neste artigo analisou-se o diálogo intertextual entre as obras “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, e “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente. Para isso, fundamentou-se no conceito de intertexto, o qual segundo Riffaterre (1979) concebe pela ótica do leitor. Ariano Suassuna assumiu influências de Gil Vicente na produção de suas peças e adapta obras populares, gerando diálogos intertextuais e compondo a inversão de valores - presente nas duas obras. Assim, esse trabalho teve a finalidade de realizar um paralelo entre as duas obras, observando os diálogos entre elas e comparando as características dos principais personagens para identificar as marcas que apresentam em comum entre as duas obras. Nesse sentido, constatou-se que, por meio de elementos do teatro vicentino, Ariano Suassuna conseguiu desenvolver uma de suas principais obras, a qual carrega consigo um rico conteúdo cultural, o qual valoriza e mantém a identidade nordestina acesa diante do vasto campo literário brasileiro.
PALAVRAS–CHAVE: auto, intertexto, inversão de valores.

INTERTEXTUAL DIALOGUE BETWEEN THE WORKS “AUTO DA BARCA DO INFERNO”, GIL VICENTE, E “O AUTO DA COMPADECIDA”, ARIANO SUASSUNA.

ABSTRACT: This article analyzes the intertextual dialogue between the works "O Auto da Compadecida”, Ariano Suassuna, and "Auto da Barca do Inferno", Gil Vicente. For this, it is based on the concept of intertext, which according to Riffaterre (1979) conceives the perspective of the reader. Ariano Suassuna takes influences from Gil Vicente in the production of his plays and adapted popular works, creating intertextual dialogues and composing the inversion of values - present in both works. Thus, this work aims to perform a parallel between the two works, noticing the dialogue between them and comparing the features of the main characters to identify the aspect that have in common between the two works. In this sense, attests that, by elements of the Vincentian theater, Ariano Suassuna has succeeded in developing one of his major works, which carries with it a rich cultural content, which highlights and maintains alight the northeastern identity before the vast Brazilian literary field.
KEYWORDS: auto, intertext, inversion of values.

INTRODUÇÃO

Em virtude da universalização literária, verifica-se que a produção “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, assemelha-se muito em sua temática à obra “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente, fazendo possível a comparação entre a maioria dos seus

personagens. Este estudo, portanto, fundamenta-se em pesquisas bibliográficas, de caráter qualitativo - as quais abordam aspectos marcantes nas obras de Gil Vicente e Ariano Suassuna, como a construção dos personagens, a religiosidade e, sobretudo, a crítica social - para evidenciar tal intertextualidade.

Gil Vicente mostra, principalmente em "Auto da Barca do Inferno", uma sátira social, ligando-se, de modo nítido, ao objetivo da edificação espiritual, quando trata da questão da salvação. Dessa maneira, um mundo de certezas eternas, como o lugar reservado, no paraíso, para os que foram humildes e caridosos no plano terreno, entra em conflito com um mundo transitório de luxo e de prazeres. Além disso, os seus personagens desempenham um nítido papel de representação social em todas as suas camadas - clero, nobreza, povo -, facilitando a realização de uma crítica social por meio da inversão de valores.

Pouco mais de quatro séculos adiante, encontra-se na literatura brasileira o dramaturgo paraibano Ariano Suassuna que, ao acatar a influência de Gil Vicente, adapta obras populares, mergulhando-as nas origens culturais nordestinas e mesclando o regional com o universal. Com isso, mostra em sua obra um povo religioso, acuado pela seca, atormentado pelo fantasma da fome e em constante luta contra a miséria. Traça-se, então, o perfil dos sertanejos nordestinos e ressalta-se, especialmente, a falta da moral católica, realizando, assim, um paralelo entre o Nordeste dos anos 30 e a Idade Média.

Ambas as obras, a de Gil Vicente e a de Ariano Suassuna, pertencem ao mesmo gênero literário, ou seja, são autos. De acordo com Patrice Pavis (2008, p.31), autos são peças religiosas alegóricas representadas na Espanha ou em Portugal por ocasião de Corpus Christi e que tratam de problemas morais e teológicos. O espetáculo era apresentado sobre carroças e mesclava farsas e danças às escrituras sagradas, atraindo para si o público popular. Com isso, os autos se mantiveram durante toda a Idade Média, tendo seu apogeu no Século de Ouro até sua proibição em 1765.

Dessa maneira, os autos tiveram grande influência sobre dramaturgos portugueses, como Gil Vicente. O teatro do escritor português mostra, sobretudo em "Auto da Barca do Inferno", o conflito entre os vícios e as virtudes em uma série de peças em que ridiculariza as crenças supersticiosas, as orações maquinais e as indulgências religiosas.

Assim, Suassuna, ao ser influenciado pela obra de Gil Vicente, constrói a intertextualidade existente entre eles. Para o autor Rifatterre (1979), o conceito de intertexto, seria a percepção, pelo leitor, de relações entre uma obra e outras, justamente o que ocorre quando se compara as duas obras analisadas neste artigo, tornando-se notório a relação entre elas, e consequentemente, a intertextualidade presente.

Dessa maneira, Suassuna retoma as características de Gil Vicente e recolhe os elementos de que precisava da cultura popular, resultando em uma magnífica síntese de duas tradições: a dos Autos da era medieval e a da cultura nordestina. Christiane Marques Szesz (2007, p.41) afirma que Suassuna prefere o termo "Romanceiro" por abranger a oralidade, aspecto típico dos cantadores brasileiros. O romanceiro seria, portanto, um modo de apropriação, ou nas palavras de Suassuna, uma "transposição" ou "recriação brasileira" da cultura ibérica ou mediterrânea que foi exportada para o Brasil no século XVI.

Ademais, “Auto da Barca do Inferno" foi escrito em 1517, período de transição entre o Medievalismo e o Renascimento. Devido a isso, podem-se encontrar elementos que enfatizam a religiosidade, mas também outros que valorizam o ser humano. Neste auto, os personagens representam o clero, a nobreza e o povo. Eles estão esperando a barca que os conduzirá ao céu, porém descobrem que o Diabo aparece por lá. Assim, esta obra é uma versão popular da luta travada entre o bem e o mal, estereótipo da ideologia cristã. Nela, o anjo e o demônio disputam as almas dos personagens e somente o personagem Parvo e os quatro cavaleiros conseguem chegar até o Paraíso.

Ariano Suassuna escreveu “O Auto da Compadecida” em 1955. São 438 anos que separam as duas obras. No entanto, as características dos personagens João Grilo e Parvo são bem parecidas: faz-se evidente que a irreverência de Parvo influencia Ariano na criação do personagem João Grilo. O poeta paraibano relata a vida sofrida no nordeste brasileiro, mas, apesar disso, a comicidade também está presente.

Com isso, as características do auto são mantidas, já que são narradas as aventuras de um sertanejo pobre e mentiroso chamado João Grilo e de seu fiel amigo Chicó. Para isso, ele envolve o Padre, o Bispo e o Sacristão, personagens que se concentram em torno da cobiça. Baseado nisso, Mérson Lima (2006, p.5), afirma que Suassuna teve a intenção clara de ressaltar a falta de moral da igreja católica, ou seja, a simonia, a arrogância com os pobres e subserviência aos ricos, tudo para tirar proveito da situação.

Além disso, através do teatro é possível representar toda uma formação social que caracteriza a vida do homem ao longo dos anos. Assim, Gil Vicente e Suassuna usaram essa obra de arte para chamar atenção da humanidade para uma melhor compreensão do ser como indivíduo dentro das relações sociais, que se manifestam através de crenças, mitos e rituais. Em seus autos, usaram o riso e a comicidade para fazer críticas sociais, e é nesse momento que se percebe a inversão de valores representada nos personagens.Dessa maneira, a análise das obras justifica-se por ser uma parcela importante da produção literária dos autores e por suas características, enquanto gênero literário, que permitem registrar inúmeras formas de reflexões. Ademais, avaliou-se que a inversão de valores seria um ponto essencial para evidenciar a intertextualidade entre as obras.

Logo, para alcançar os objetivos propostos, inicialmente, por esse trabalho, divide-se o trabalho em duas etapas: (i) abordar conceitos sobre a inversão de valores, correlacionando-a com as características de escrita de Gil Vicente e Suassuna; (ii) analisar e relacionar os conceitos, tal como intertextualidade com o enredo e as características das obras, sendo o último elemento primordial para análise de tal processo.

MATERIAL E MÉTODOS

Inicialmente, realizou-se a leitura das obras “Auto da barca do inferno”, de Gil Vicente, e “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna. Posterior à leitura e o claro entendimento de ambas, identificou-se a temática que possibilitasse a melhor análise de cunho qualitativo e comparativo. Após o conhecimento do enredo e da temática que seria abordada no trabalho, foram buscadas pesquisas que referenciavam aquele contexto literário.

Na realização do trabalho, com o intuito de organizar e facilitar o rumo da análise, este foi desenvolvido em três etapas: (i) Definição de intertextualidade; (ii) Presença da intertextualidade nos livros citados; (iii) Exibição e discussão dos diálogos de ambos que podem ser relacionados, comparando a teoria e a prática de uma intertextualidade. Desta maneira, o artigo produzido ocasiona uma maior facilidade de compreensão para seu público-alvo, bem como um maior índice de aprovação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A peça “O Auto da Compadecida”, que é baseada em romances e histórias populares do Nordeste brasileiro, dialoga com a história do teatro e tem parentesco com gêneros mais antigos de outras épocas e regiões. A forma e o desenvolvimento da ação se aproximam dos Autos de Gil Vicente e as características e falas do personagem João Grilo, dialogam com a de Parvo, de “O Auto da Barca do Inferno”.

Com isso, Ariano contribui para que Gil Vicente seja imortalizado em sua obra, através do personagem João Grilo e ao se inspirar no personagem Parvo de “Auto da Barca do Inferno”. Dessa forma, torna-se evidente essa intertextualidade quando se analisa os diálogos a seguir:

> Vem Joane, o Parvo, e diz ao Arrais do inferno:
>
> **Parvo:**Hou daquesta!
>
> **Diabo:**Quem é?
>
> **Parvo**:Eu sou. É esta naviarra (grande barca) nossa?
>
> **Diabo**:De quem?
>
> **Parvo**: Dos tolos.
>
> **Diabo**:Vossa. Entrai.
>
> **Parvo**:De pulo ou de vôo? Oh, pesar de meu avô!
>
> Soma: vim adoecer
>
> E fui má-hora morrer,
>
> E nela pera mim só.
>
> **Diabo**: De que morreste?
>
> **Parvo**: De quê? Samicas (talvez, porventura) de caganeira.
>
> **Diabo**: De quê?
>
> **Parvo**: De caga-merdeira. Má ravugem (sarna)que te dê?
>
> **Diabo**: Entra! Põe aqui o pé!
>
> **Parvo**: Hou-lá, não tombe o zambuco(pequeno barco)!
>
> **Diabo**: Entra, tolaço (superlativo de tolo) eunuco, Que se nos vai a maré!
>
> **Parvo**: Aguardai, aguardai, hou-lá! E onde havemos nós d'ir ter?
>
> **Diabo**: Ao porto de Lúcifer.
>
> **Parvo**: Hã?
>
> **Diabo**: Ao inferno! Entra cá.

> **Parvo**: Ao inferno? Eramá (má hora)! Hiu! Hiu! Barca do cornudo, Pero Vinagre, beiçudo, Rachador d'Alverca, hu-há! (VICENTE, 2006, p.29-30).

Nesse trecho, fica evidente que o Parvo dirige uma série de insultos ao Diabo, como: "dos tolos", "beiçudo", "ravugem que te dê!". Da mesma forma, a irreverência do personagem Parvo se mantém no texto “O Auto da Compadecida”, de Suassuna (2005, p.137 e 158): "Eu logo vi que isso só podia ser confusão desse catimbozeiro", e "cão".

João Grilo, assim como Parvo, intervém na hora do julgamento de Manuel e o Anjo, respectivamente, no intuito de ironizar alguns dos personagens que estão sendo julgados.

A seguir está sendo representado algumas intervenções de Parvo:

> **“Parvo para o Frade**: Andar, muitieramá! (em muita má hora) Furtaste esse trinchão, frade? [trinchão-fatia grossa, provavelmente refere-se à Florença, sua amante].
>
> **Parvo para o Judeu:** Furtaste a chiba (cabrita), cabrão? Pareceis-me vós a mim Gafanhoto d'Almerim Chacinado em um seirão.[saco ou cesto]
>
> **Parvo para o corregedor:** Beleguinis ubi sunt? Ego latinus macários. [Onde estão os agentes de polícia que entregarão o Corregedor ao arrais da barca do inferno” (VICENTE, 2006, p.38, 43, 49).

Da mesma maneira, no texto de Suassuna, aparece João Grilo que, assim como Parvo, vai logo maldizendo o sacristão e Severino:

> **João Grilo ao Sacristão:** Homem, que o diabo deve ser pior do que você, deve mas você tinha uma ruindade bem apurada.
>
> **João Grilo para Severino:** É mesmo, um sujeito ruim desse, só sendo filho de chocadeira!" (SUASSUNA, 2005, p.131 e 146).

No entanto, João Grilo defende a todos pedindo apelação: "Parem, parem! Acabem com essa molecagem!"... "É assim, de vez? É só dizer "pra dentro" e vai tudo? Que diabo de tribunal é esse que não tem apelação?" (SUASSUNA, 2005, p.122).

No “Auto da Barca do Inferno” não existe o purgatório. O anjo os condena, simplesmente, não existe a segunda chance, ou os personagens vão para o céu ou para o inferno. Já no Auto da Compadecida, João Grilo é julgado por mentir e armar histórias, mas tem uma segunda chance de vida. O papel da Compadecida no Auto é de advogada das almas. Ela intercede por todas, principalmente por João Grilo, junto a Manuel. João Grilo recebe tratamento diferenciado porque sua fé nas histórias que cria, mesmo sem saber, vem da proteção que recebe da Compadecida. É essa convicção que o salva e que o faz ganhar uma

nova oportunidade de Manuel, retornando à vida e à companhia de Chicó. “Caberá a ele provar se essa oportunidade foi ou não bem aproveitada” (LIMA, 2006, p.6).

Assim, mesmo com algumas particularidades, é clara a relação entre tais personagens os quais se assemelham pela simplicidade e falta de objetivos maiores na vida. Além disso, os dois personagens são caracterizados por serem “Desbocados”, compartilhando várias particularidades, como a irreverência.

Com isso, além da relação evidente entre esses personagens, pode-se perceber a conexão entre outros personagens. Tal vínculo está sendo apresentado na Tabela I:

Tabela I. Comparação entre personagens de “Auto da Barca do Inferno” e “O Auto da Compadecida”. IFRN, 2016

Personagens	**Características**
Padeiro – Sapateiro	O padeiro representa a burguesia interessada apenas em acumular capital, explora seus empregados e tem acordos com as autoridades da Igreja. Igualmente, o sapateiro também apresenta a má fé no comércio e a hipocrisia religiosa.
Padre, Bispo e Sacristão – Frade	Os 3 personagens do “Auto da Compadecida” compõem o quadro de representação da Igreja corrompida. Da mesma forma, o Frade representa o falso moralismo religioso.
Mulher do padeiro – Alcoviteira	A mulher do padeiro simboliza a esposa infiel e devassa. Da mesma maneira a Alcoviteira é condenada pela feitiçaria e prostituição. Ambas se corrompem com o pecado do adultério.
Antônio Morais – Procurador	Antônio Morais é o típico senhor de terras, truculento e poderoso, que se impõe pelo medo, pelo dinheiro e pela força. Do mesmo modo, o procurador representa o uso do poder em proveito próprio, se aproveitando do poder para tirar proveito dos menos favorecidos.

Dessa forma, fica explícito que a escolha dos personagens em “O Auto da Compadecida” segue um padrão já usado em “O Auto da Barca do Inferno”. Tais figuras retratam claramente personagens típicos, representando as classes sociais e as principais

características das pessoas da época em que as obras foram escritas, sendo utilizadas para realizar tanto críticas sociais, como evidenciar a hipocrisia da igreja católica.

Há ainda a apropriação de Suassuna do uso do latim macarrônico presente em Gil Vicente para criar comicidade. Ambos os livros utilizam o latim tanto para gerar comicidade, quando usada pelos personagens como João Grilo e Parvo, quanto como sinal de superioridade, no caso do Corregedor. Assim, as citações a seguir validam a afirmação anterior: “João Grilo diz: ‘Não sei quê, não sei quê, defunctorum’" (SUASSUNA, 2005, p.69), na ocasião do enterro do cachorro, o qual queria que o sacristão rezasse em latim. Com isso, o latim aparece em várias falas do Corregedor, devido ao conhecimento das leis e sua origem. Parvo se utiliza do arremedo do latim para intervir junto ao Anjo na hora do julgamento: "Hou homens dos breviários (livros de Direito), rapinastis coelhorum e pernis perdigatorum e mijais nos campanários!" [roubastes coelhos/pernis e perdizes] (VICENTE, 1998, p.48).

Em suma, é possível perceber que a influência do teatro português de Gil Vicente está presente em “O Auto da Compadecida”. Criticando diversos setores da sociedade, como a hipocrisia do clero, a tirania dos mais favorecidos, a corrupção e a vilania em nome da fé cristã, da justiça social e da defesa do bem público, sem, contudo, deixarem de ser contundentes e realistas.

Os dois dramaturgos mantêm a convicção de que uma das funções sociais da Literatura é justamente a problematização da realidade, pois baseando-se na constituição dos personagens, ambos seguem uma linha de construção, mantendo um diálogo intertextual e relacionando muitas características.

CONCLUSÕES

Diante dos fatos abordados anteriormente, pode-se destacar, primeiramente, a importância do teatro de Gil Vicente como influência na escrita de Ariano Suassuna, que retoma os elementos do século XVI e adapta a sua época, caracterizando um estilo de gênero que foi tomado como base para escrever “O Auto da Compadecida”, como foi apresentado nos tópicos acima. Esse fato mostra que, ao longo dos anos as pessoas vivem em diversos contextos históricos e políticos que constituem os mais diferentes cenários sociais. Entretanto, a partir do paralelo entre essas duas obras analisadas nesse trabalho, pode-se perceber que pouco mudaram as características e valores que a sociedade carrega nos diferentes tempos.

Além disso, foi através de elementos do teatro vicentino, que Ariano Suassuna conseguiu desenvolver uma de suas principais obras, a qual carrega consigo um rico conteúdo cultural, que valoriza e mantém a identidade nordestina acesa diante do vasto campo literário brasileiro. Dessa forma, conclui-se que a intertextualidade presente nas obras analisadas está presente em vários aspectos, sobretudo na religião, na caracterização social, econômica e política, e foram, portanto, tais fatores que permitiram desenvolver, através dessa inversão de valores, diversos olhares acerca da formação social nas duas obras.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Valéria Marcelino. **Os Autos da Barca do Inferno, da Barca do Motor Fora da Borda e da Compadecida sob a Óptica da Moralidade.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2008.

Fiorin, José Luiz. **"A construção da identidade nacional brasileira."***Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. ISSN 2176-4573* 1 (2009).

GOMES, André Luis Gomes e MACIEL, Diógenes André Vieira. Orgs. Penso **Teatro: Dramaturgia, Crítica e Encenação.** Vinhedo, Editora Horizonte, 2012. Apud. RAMALHO. Fabíula Martins. Cap: Ariano Suassuna: pensador e teatrarmorial, p. 36.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. sob a direção de J.Guinsburg e Maria Lúcia Ferreira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RIFFATERRE, M. **La syllepse intertextuelle.** Poétique. Paris, v. 1, n.40, p.496-501, 1979.

SILVA, Elen Karla Sousa da; CARDOSO, Sebastião Marques. **A TRADIÇÃO POPULAR NORDESTINA NA OBRA AUTO DA COMPADECIDA DE ARIANO SUASSUNA.** Boitatá, Londrina, n. 20, p.196-212, jul-dez 2015.

SUASSUNA, Ariano. **O Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro, Agir, 2005.

SZESZ, Christiane Marques. **Uma história intelectual de Ariano: leitura e apropriações.** Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

VICENTE, Gil. **O Auto da Barca do Inferno**. Editora Martim Claret, Rio de Janeiro, 2006.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO

Hesrom Fernandes Serra Moura[1], Edite Luzia de Almeida Vasconcelos[2]

[1]Discente do Curso de Licenciatura em Física– IFAC. Bolsista do CNPq. e-mail: biomouraa@gmail.com; [2]Professora do Curso da Licenciatura em Matemática; Práticas de Leitura e Produção de Textos; Língua Portuguesa – IFBA. e-mail: editeluzia@ig.com.br

RESUMO: O **"**Dicionário de Topônimos – Versão Eletrônica" tem como objetivo geral compreender a formação da identidade, através dos topônimos (nomes próprios), na obra do autor João Ubaldo Ribeiro. Com esse intuito, nos textos, buscamos construir sentidos, trazendo as memórias, bem como as diversas formas de identidades presentes, através do funcionamento da linguagem e do discurso. O procedimento metodológico adotado foi a leitura e discussão de textos e transcrição dos fragmentos da obra, contendo topônimos. Como resultado dessa primeira parte do trabalho, identificamos 240 (duzentos e quarenta) nomes de lugares distintos, na obra **Viva o Povo Brasileiro**. O dicionário foi desenvolvido na plataforma *Zend framework*, na linguagem *Personal Home Page* (PHP). Foi criado banco de dados em MYSQL que é um sistema de gerenciamento de banco de dados (SGBD). Esse sistema de gerenciamento utiliza a linguagem SQL (Linguagem de Consulta Estruturada) que é, atualmente, um dos bancos de dados mais populares, com mais de 10 milhões de instalações pelo mundo), contendo as tabelas: categoria, livro e atributo.
Palavras–chave: Topônimo, dicionário eletrônico

ELECTRONIC DICTIONARY

ABSTRACT: The project "Dictionary of place names – electronic version" aims to understand the General identity formation, through place names (first names), in the work of author João Ubaldo Ribeiro. To this end, in the texts, we seek to build directions, bringing the memories, as well as the various forms of identities present, through the operation of language and discourse. The methodological procedure adopted was the reading and discussion of texts and transcription of the fragments of the work, containing place names. Because of this first part of the work, we identified 240 (two hundred and forty) names of different places in the Brazilian People Alive. The dictionary developed in Zend framework platform, in Personal Home Page (PHP). It creat in MYSQL database is a database management system (DBMS). This management system uses the language SQL (Structured query language) which is currently one of the most popular databases, with over 10 million installations around the world), containing the table's category, book and attribute.
KEYWORDS: Toponym, electronic lexicon.

INTRODUÇÃO

A toponímia é uma vertente da ciência linguística Onomástica, que estuda a origem e evolução dos nomes próprios de lugares. O vocábulo topônimo vem do grego Tópos (lugar) e Ónoma (nome) (SCHMID, 2009).

O nome e o significado dos lugares são essenciais para a cristalização da identidade de um grupo, pois "reforçam fortemente as sugestões de identidade ou de estrutura que podem

estar latentes na própria forma física" (LYNCH, 1997). Nesse sentido, os topônimos podem traduzir o simbolismo, a história, a memória, a identidade e as peculiaridades naturais de uma dada comunidade, região, país, continente. (NUNES e ANDRADE, 2012).

Assim, nos interessamos, junto com Eni Orlandi (2004), a compreender a cidade, através do discurso. Por isso, nos interessa perguntar, com a autora, como significa a cidade. Particularmente, como os topônimos ajudam a construir esses significados, a partir da narrativa literária do autor de Itaparica.

Nesta pesquisa, intitulado *A Obra de João Ubaldo Ribeiro: Pequeno Dicionário de Topônimos – Versão Eletrônica* apeteceu-se identificar referências a espaços no acervo do escritor João Ubaldo Ribeiro. Tencionou-se criar um dicionário de topônimos eletrônico para acessar de modo prático, rápido e econômico o acervo do escritor João Ubaldo Ribeiro, no que diz respeito aos espaços mencionados em sua obra. Com esse intuito, neste trabalho, busca-se resgatar tais textos e construir sentidos, trazendo as memórias, bem como as diversas formas de identidades presentes, através do funcionamento da linguagem e do discurso. Para isso, além do trabalho relativo à transcrição dos fragmentos contendo os topônimos foram lidos e discutidos textos teóricos sobre o autor. Nossa pesquisa e análise apóiam-se em Teorias da Linguística e da Literatura

MATERIAL E MÉTODOS

Em detrimento dos estudos já públicos em jornais e revistas, realizamos a leitura e discussão de textos teóricos para compreender o conspícuo básico sobre a pesquisa. As obras do autor Ubaldo Ribeiro foram utilizadas para identificação e registro dos fragmentos que continham as referências aos espaços, no livro **Viva o Povo Brasileiro**.

Documentamos no *Microsoft Office Word* 640 (seiscentos e quarenta) fragmentos, sendo filtradas e apoucadas as repetições, proscrevendo as duplicações de dados. Sistematizamos o banco de dados em MYSQL (Linguagem de Consulta Estruturada, do inglês *Structured Query Language*). O dicionário eletrônico está subdividido nas tabelas categoria, livros, cidades, tipos de atributos e atributos. As tabelas formam modeladas no *phpmyadmin*, tendo interconexões através de chaves que estruturam o banco. O dicionário versão eletrônica foi desenvolvido na linguagem PHP, utilizando o *Zend Framework* versão 2.0 em conjunto com o *doctrine*. O *layout* foi alinhado em HTML (Linguagem de Marcação de Hipertexto, do inglês *HyperText Markup Languagem*).

Designamos dois tipos de usuários, o máster e o visitante. O usuário máster poderá inserir, deletar, editar e ou desativar quaisquer dados; já o usuário visitante não tem esse privilégio, podendo apenas visualizar os conteúdos.

Nesse processo de criação do dicionário, seu *layout* foi refeito diversas vezes, até que se definiu uma versão, mas ainda assim, de cunho experimental, para verificação da viabilidade de funcionalidade do dicionário eletrônico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O dicionário toponímico apresenta-se como uma ferramenta inédita, auxiliar da aprendizagem, não só especificamente da literatura, da língua portuguesa e do discurso, mas também de disciplinas afins, possibilitando a interdisciplinaridade entre os estudos da geografia, história, linguagem, turismo, cultura e culinária, proporcionando robustez e eficácia para utilização, tanto nas escolas de nível básico quanto nas universidades e nos diversos âmbitos científicos.

As tabelas foram planejadas e configuradas em: categoria, cidades, livros, atributos e tipos de atributos, dando aos usuários independência para fazer suas consultas sem necessidade de auxilio prévio. (Figura 1).

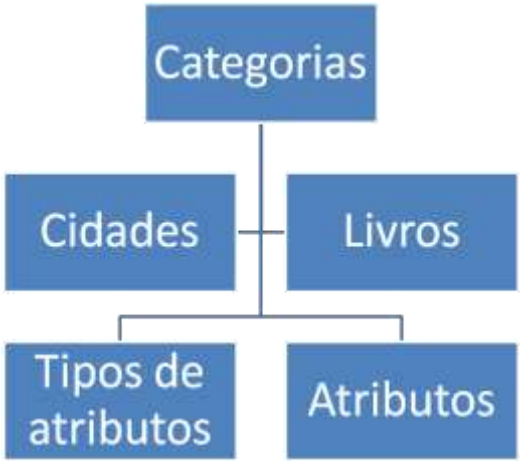


Figura 1. Fluxograma das tabelas, ordenadas no banco de dados.

O arcabouço do *layout* é estruturado por conexões com as tabelas, dando aos leitores acesso às informações inseridas no banco de dados. Na página principal, a lista dos livros inseridos no banco de dados assegura o acesso a todo acervo (Figura 2). Os verbetes toponímicos e as narrativas referentes aos verbetes toponímicos expostos nas demais páginas (Figura 3) podem ser contextualizados na perspectiva da interdisciplinaridade e com ferramenta intercultural.

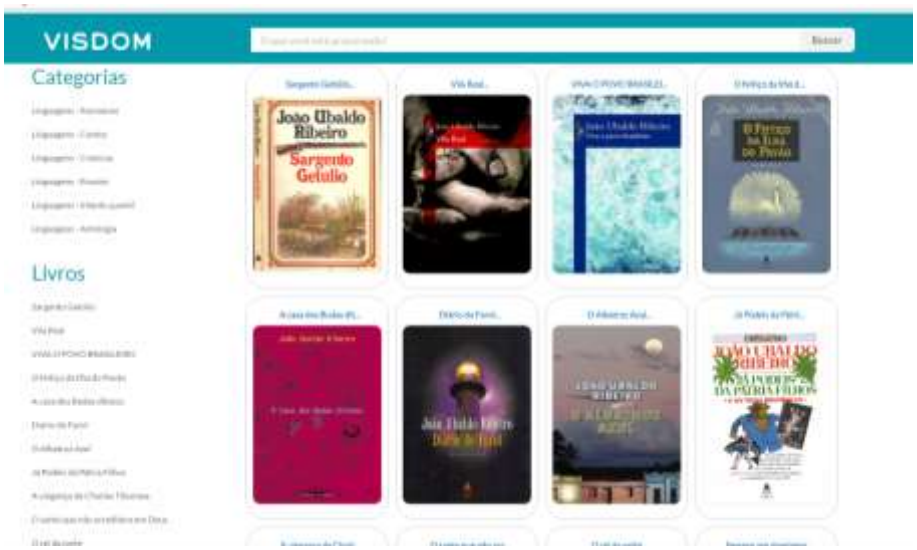


Figura 2. Página principal, onde pode ser listado todos os livros inseridos no sistema.

Nesse contexto, algumas questões podem ser identificadas na narrativa de cada fragmento dos topônimos, ocupando uma posição central nos debates, sendo peremptório nas matrizes teóricas e político-sociais concludentes pela história geográfica e representação no texto pelo autor.

O dicionário toponímico aduz-se como novas possibilidades para o trabalho educacional, por permitir a asserção da criatividade e a reflexão, dando ao professor segurança frente aos desafios representados pela tecnologia de informação e comunicação.

No desenvolvimento do dicionário e nas pesquisas subsequentes tivemos a necessidade de consultar um profissional de tecnologia da informação (TI), agregando seus conhecimentos. Com as correções do sistema, algumas versões foram descartadas por não apresentarem segurança dos dados.

Experimentamos alguns *layouts*, simplificando o visual do sistema o máximo possível para que indivíduos de todos os níveis de conhecimento passam utilizar a ferramenta em sua vida cotidiana.

Figura 3. Página interna onde pode ser observado o retorno de todos os textos inseridos no banco de dados referentes aos topônimos.

A projeção do sistema tem como chave as tabelas criadas, por sua eficácia, projetamos criar usuários de níveis Junior e Sênior os quais poderão inserir e avaliar os textos, abrir campos para imagens, facilitando os entendimentos de cada verbete toponímico.

CONCLUSÕES

A inserção das tecnologias nos ambientes estudantis tem aproximado os alunos da leitura. Nessa ferramenta, em criação, por apresentar verbetes toponímicos extraídos de obra literária, o sistema tem a proposta de introduzir esse mecanismo como recurso didático e de consulta, o que facilitará a entrada da leitura literária nas escolas, através da obra do autor João Ubaldo Ribeiro.

Nesse projeto, utilizamos o livro **Viva o Povo Brasileiro** e alcançamos a criação do dicionário eletrônico com catálogo de 800 (oitocentos) topônimos, sendo que desses 240 (duzentos e quarenta) são diferentes, isto é, não são repetidos.

Com esse trabalho, é possível dizer que a estratégia narrativa de Ubaldo permite construir um sistema de representação sobre a identidade de uma dada comunidade e, consequentemente, segundo Godet (2009, p. 215) exibe “os componentes identitários nos quais essa comunidade se reconhece” revelando “a coexistência de vários projetos identitários em conflito” (GODET, 2009, p. 62). Podemos afirmar, ainda, que a utilização dos topônimos,

na obra **Viva o Povo Brasileiro,** colabora para o fortalecimento dos laços na construção dessa identidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao IFBA e à PRPGI por terem viabilizado a pesquisa e ao Ramon Moura pela colaboração na construção da plataforma.

REFERÊNCIAS

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes. Edições 70. Lisboa: Portugal. 1997 p.120.

NUNES. R.V; ANDRDAE. S. K. O onoma e sua relação com a interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares do ensino fundamental de geografia: um estudo preliminar com foco na toponímia. **Revista Língua & Literatura**. v.14, n.23, 2012. p.196-223.

OLIVIERI-GODET, Rita. **Construção identitária na obra de João Ubaldo Ribeiro**. São Paulo: Editora Hucitec/Academia Brasileira de Letras/UEFS Editora, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. São Paulo: Editora: Pontes, 2004.

RIBEIRO, João Ubaldo. Viva o povo brasileiro. In.: BERN, Zilá. João Ubaldo Ribeiro: obra seleta. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

SCHMID. I. H. Análise da influência da colonização na escolha dos topônimos. X SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PUCRS, 2009, p.3268-3276.

DO YOUNG LEARNERS NEED CONTEXT TO LEARN ENGLISH? UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ENSINAR INGLÊS PARA CRIANÇAS

Joene Vitória Rocha Santos[1], Jayne Almeida Silveira[2], Karlucy Farias de Sousa[3]

[1]Discente de graduação em Bacharelado em Nutrição - IFCE. Bolsista PIBIC do IFCE. E-mail: joene_vitoria@hotmail.com; [2]Discente de graduação em Bacharelado em Nutrição - IFCE. Bolsista Voluntária do IFCE. E-mail: jayne.as@hotmail.com; [3]Professora de língua inglesa do Curso de Bacharelado em Nutrição - IFCE. E-mail: karlucyfs@gmail.com.

RESUMO: É inquestionável a hegemonia mundial da língua inglesa. Partindo do princípio de que o contexto é importante, mas dispensável no ensino de língua inglesa para crianças, esta pesquisa, um estudo de caso experimental e quantitativo, verificou a eficácia do ensino de alguns vocábulos descontextualizados em inglês para crianças em Limoeiro do Norte-Ceará. O interior do Ceará ainda não apresentava ações como esta, o que justificou a realização e a relevância desta pesquisa. A intervenção pedagógica ocorreu por meio de um minicurso denominado "Divertindo-se com o Inglês", no qual vinte e sete aprendizes da comunidade foram matriculados e divididos em dois grupos: o grupo experimental (*Group Hi*, no qual os vocábulos foram ensinados de uma forma descontextualizada, através de cartões com imagens) e o grupo controle (*Group Hello*, no qual as crianças assistiam vídeos que abordavam os vocábulos que seriam ensinados na sequência através dos cartões com imagens). Foi realizada uma avaliação no último encontro, na qual os alunos foram indagados sobre os vocábulos ensinados para avaliar o aprendizado deles: eles deveriam nomear os cartões apresentados com as seis cores, os dez números e os cinco materiais escolares estudados. Considerando que vinte e cinco crianças participaram dessa avaliação e quinze delas (60%) lembraram de mais da metade dos conteúdos trabalhados, independentemente da presença do contexto, podemos concluir que a intervenção foi eficaz.
PALAVRAS–CHAVE: infantes, interiorização do ensino, língua inglesa, minicurso

DO YOUNG LEARNERS NEED CONTEXT TO LEARN ENGLISH? AN EDUCATIONAL INTERVENTION TO TEACH ENGLISH FOR KIDS

ABSTRACT: It is indisputable the world hegemony of the English language. Considering that the context is important, but it is unnecessary in English language teaching for children, this research, which is an experimental and quantitative case study, verified the effectiveness of teaching some decontextualized words in English for infants in Limoeiro do Norte-Ceará. The countryside of Ceará did not have actions in this area, which justified the execution and the relevance of this research. The educational intervention occurred through a mini-course entitled "Having fun with English", in which twenty-seven children from the local community were enrolled and then divided into two groups: the experimental group (*Group Hi*, in which the words were taught in a decontextualized way through flashcards) and the control group (*Group Hello*, in which the youngsters watched videos that addressed the words that would be taught in the sequence through flashcards). An assessment was made at the last meeting, in which the learners were asked about the words that were taught in order to evaluate their learning: they had to name the flashcards presented with the six colors, ten numbers and the

five school supplies they had studied. Taking into account that twenty-five kids participated in this assessment and that fifteen of them (60%) recalled more than half of the contents studied, regardless of the presence of the context, we can conclude that the intervention was effective.

KEYWORDS: english language, infants, mini-course, teaching in the countryside

INTRODUÇÃO

É inquestionável a hegemonia mundial da língua inglesa. E quando se trata de ensino de língua inglesa, devemos fazer uso dela em nosso próprio benefício (MOITA LOPES, 1996). Infelizmente, as circunstâncias nas quais o ensino e a aprendizagem dessa disciplina ocorrem na maioria das nossas escolas são bastante delicadas: os materiais são inadequados; as salas de aula são excessivamente numerosas; o número de aulas por semana é bastante reduzido; além da língua inglesa só ser ensinada a partir dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (séries do sexto ao nono ano) nas escolas públicas. Ur (2012) advoga que a aprendizagem de uma língua estrangeira e o tempo de exposição dos aprendizes à língua estudada estão correlacionados. Se o Brasil aspira ser uma potência global, necessitaremos interagir eficazmente com outros países nos campos da ciência, da cultura, da educação e do trabalho.

Gimenes, Calvo e El Kadri (2011) corroboram com o que foi exposto ao mencionar que, além da necessidade de ressignificar os motivos para se aprender inglês, de incorporar outras variedades dessa língua, de se ampliar as temáticas trazidas para a sala de aula de conscientização acerca do papel do inglês como uma língua de comunicação internacional, podemos observar que a intensa utilização da língua inglesa na Internet, no mundo acadêmico, nas relações comerciais, dentre outros, justificam seu ensino cada vez mais cedo.

De acordo com Eskelsen de Sunti (2012), a Educação Infantil representa uma fase de desenvolvimento importante para as pessoas, pois é a partir dela que nos tornamos adultos inteligentes, seguros e comunicativos. Ademais, o ensino da língua inglesa é importância para a formação de uma geração capacitada a dialogar em uma língua estrangeira e assim explorar novos conhecimentos, novas culturas e também aumentar suas aptidões frente ao mercado de trabalho.

Desse modo, uma possível solução seria a inclusão da língua inglesa no currículo escolar a partir da Educação Infantil. Mitchell e Myles (2004) atestam que são muitas e diversificadas as teorias acerca da aprendizagem de uma segunda língua (doravante L2). De acordo com as autoras, grupos de pesquisa diferentes estão seguindo agendas teóricas que se concentram em partes diferentes do processo de desenvolvimento de uma L2. Ferreira (2007)

afirma que o processo de desenvolvimento de linguagens ocorre durante toda a vida, mas atinge seu auge na Educação Infantil. Forte (2010) cita DeKeyser e Larson-Hall (2005, p. 103) para ressaltar que as crianças expostas a um idioma durante a Educação Infantil mostram um bom desenvolvimento de sua pronúncia. Entretanto, como a disciplina seria ensinada a esse público?

Conforme é relatado no estudo de Dimer e Soares (2012), o ensino de língua inglesa na Educação Infantil requer cuidado, dedicação e atenção. Muitos podem pensar que ministrar aulas para crianças é uma tarefa fácil, uma vez que o conteúdo ensinado é mais acessível, se comparado ao que é ensinado para adultos. No entanto, não é isso o que ocorre. Segundo os autores, a escassez de material de língua inglesa, em algumas realidades, torna esse trabalho ainda mais desafiador. Prender a atenção de uma criança de três anos, por exemplo, falando um outro idioma, não é tão simples. Em geral, é necessário envolver o lúdico, cantar, brincar, dançar, se fantasiar.

Peixoto e Jaeger (2013) apontam em seu estudo que não existe uma idade certa ou uma receita para que uma criança tenha sucesso durante a aprendizagem de uma L2. Contudo, o ideal seria que os sujeitos envolvidos no seu ensino considerassem aspectos referentes ao estilo de aprendizagem de cada fase da infância, características individuais de aprendizagem da criança, além de refletir criticamente a respeito de qual L2 escolher e, ainda, sem sombra de dúvidas, oferecer ao aprendiz experiências de uso real da língua-alvo de maneira contextualizada.

Ur (2012), por sua vez, defende que, quando ensinamos crianças, precisamos levar em consideração que elas aprendem melhor implicitamente: memorizando, imitando, de tal forma que elas adquiram intuitivamente os conteúdos através de uma exposição repetida a eles (como a que ocorre através de vídeos musicais) e de produções geradas por atividades interessantes (como jogos). A autora destaca algumas características relevantes desse público: eles são mais impacientes e intolerantes com atividades entediantes ou tarefas complexas sem alguma recompensa imediata (afinal, crianças têm pouca ciência das razões para a aprendizagem; logo, precisam de tarefas interessantes que ajudem na aprendizagem implícita). A autora ainda afirma que a visão é um sentido muito dominante nesse período – as imagens são muito úteis como base para tarefas de linguagem e podem ser usadas para descrever, interpretar, ditar e comparar. Quanto mais visível, interessante e colorida uma imagem for, melhor. Essa faixa etária também se diverte produzindo suas próprias imagens. Todavia, como a autora faz questão de destacar, esse tipo de aprendizagem requer muito

tempo, o que é incoerente com a carga horária reduzida da disciplina em nosso país atualmente. Assim sendo, o que pode ser feito?

Partindo do princípio de que o contexto (como o que é dado através de vídeos musicais) é importante para o ensino implícito de uma L2 na Educação Infantil, porém seu uso exige mais tempo do que os professores de línguas estrangeiras normalmente dispõem, este estudo realizou uma investigação que teve como objetivo geral verificar a eficácia de um procedimento didático-pedagógico que tratou do ensino explícito de alguns vocábulos descontextualizados em inglês para um grupo de crianças do município de Limoeiro do Norte-Ceará. Os objetivos específicos daí decorrentes foram verificar a eficácia do ensino implícito de alguns vocábulos em inglês através de músicas para um outro grupo crianças e comparar os resultados obtidos nas duas intervenções pedagógicas.

MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizado um estudo de caso experimental e quantitativo. O estudo foi do tipo intervenção pedagógica. O projeto foi desenvolvido pela pesquisadora, com o auxílio de duas bolsistas, em duas turmas. Após estudarmos sobre como as crianças aprendem, definimos os assuntos a serem estudados na intervenção pedagógica, considerando o tempo que teríamos: cores (*blue, green, red, yellow, pink, orange*), números (*one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten*) e material escolar (*pencil, eraser, colored pencil, backpack, desk*).

Assim que definimos os assuntos, começamos a preparar o material instrucional. Quando o aprontamos, fomos à Secretaria de Educação da Prefeitura de Limoeiro do Norte para que fossemos encaminhadas a uma das escolas do município. Fomos surpreendidas pela reação da Coordenadora Pedagógica do órgão: após explicarmos o projeto, ela nos informou sobre o péssimo desempenho do município em alfabetização a nível estadual e nos informou que a realização do projeto nas escolas municipais não seria possível, uma vez que ela não acreditava nele. Ficamos tão chocadas que nem argumentamos que as crianças agora são alfabetizadas no Ensino Fundamental (primeiro ano), não na Educação Infantil. No ano passado, os professores da Prefeitura de Limoeiro do Norte fizeram uma greve por atrasos nos pagamentos de seus salários. Talvez isso tenha prejudicado ainda mais a frágil estrutura educacional deles.

Depois dessa negativa, conversamos com vários profissionais da nossa instituição, que sugeriram que desenvolvêssemos o projeto, com as alterações necessárias, em nosso *campus* e desta forma, ajustamos a carga horária para 15 horas-aula, já que precisamos considerar o calendário letivo do nosso *campus*, divulgamos o minicurso e abrimos inscrições para a

comunidade. Venturosamente, vinte e sete crianças se inscreveram. Haja vista que a nossa instituição não tem a infraestrutura adequada para atender esse público (cadeiras e mesas ajustadas à altura das crianças, por exemplo), elas foram divididas em dois grupos, levando em consideração a faixa etária delas (devido a insistência de alguns pais e a nossa postura de evitar recusar crianças que se mostraram interessadas, tivemos crianças cuja faixa etária variava de três a oito anos).

As aulas do minicurso foram ministradas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Limoeiro do Norte, no período de 03 de março a 19 de maio de 2016, às quintas-feiras, das 17h às 18:30h. Os mesmos vocábulos da língua inglesa foram ensinados aos dois grupos, porém de formas distintas: no grupo experimental (*Group Hi*, com crianças de três a cinco anos), eles foram ensinados de uma forma descontextualizada, através de cartões com imagens, visando um melhor aproveitamento do tempo disponível; no grupo controle (*Group Hello*, com crianças de seis a oito anos), as crianças assistiram a vídeos que abordavam os vocábulos que seriam ensinados na sequência através dos cartões com imagens (de uma forma contextualizada, como os estudiosos do ensino de uma língua estrangeira recomendam). Jogos e outras atividades lúdicas foram desenvolvidos nos dois grupos, de tal forma que a única diferença entre eles, no que tange a metodologia, foi a forma como os novos vocábulos eram apresentados aos aprendizes (o *Group Hi* também assistiu aos vídeos apresentados ao *Group Hello*, mas sempre após a apresentação dos cartões com as imagens).

Os seguintes procedimentos foram adotados para a coleta dos dados: na última aula, que visava a coleta de informações para a avaliação da intervenção, os alunos foram indagados acerca dos vocábulos ensinados anteriormente para avaliar o aprendizado deles. Eles deveriam nomear os cartões apresentados com as seis cores, os dez números e os cinco materiais escolares estudados. A equipe tomou nota das respostas dadas.

Quanto aos procedimentos para a análise dos dados: as respostas dadas pelos alunos foram analisadas quanto aos números de acertos. Os números absolutos de acertos foram transformados em números percentuais. Ao final, observamos os percentuais com o intuito avaliar a eficácia da intervenção pedagógica. A intervenção em questão seria considerada eficaz se as crianças conseguirem recordar pelo menos cinquenta por cento dos vocábulos ensinados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *Group Hi* era composto por treze crianças: doze delas (92,31%) vinham de escolas privadas e uma (7,69%) da escola pública. Quanto à idade, havia dez aprendizes com 5 anos (76,92%), dois com 4 anos (15,39%) e um com 3 anos (7,69%). Grande parte das crianças (nove delas) já havia tido contato com a língua inglesa (69,23%), enquanto quatro delas (30,77%) nunca haviam estudado inglês antes.

No último dia de aula do minicurso, uma das crianças faltou; portanto, apenas doze aprendizes foram entrevistados. 91,66% das crianças (onze delas) acertaram todas as cores e 8,34% delas (uma delas) tiveram quatro acertos. 41,6% dos alunos (cinco deles) acertaram todos os números, 41,5% (cinco deles) acertaram um único número e 16,9% (dois deles) acertaram três números. Quanto ao material escolar, 16,6% dos aprendizes (dois deles) acertaram os cinco, 25% (três aprendizes) acertaram quatro, 16,6% (dois deles) acertaram três, 8,3% (um aprendiz) acertaram apenas um e 33,5% (quatro deles) não tiveram nenhum acerto.

O *Group Hello* era composto por quatorze crianças: doze delas (85,71%) vinham de escolas privadas e duas (14,29%) de escolas públicas. Em relação a idade, havia doze aprendizes com 6 anos (85,72%), um com 7 anos (7,14%) e um com 8 anos (7,14%). A respeito do contato prévio com a língua inglesa, a maioria (dez alunos) não havia estudado inglês antes (71,43%), enquanto quatro alunos (28,57%) já tinham tido contato com o inglês em algum momento da vida escolar.

Nesse grupo, uma criança também faltou no último dia de aula do minicurso; assim, apenas treze aprendizes foram entrevistados. Nas perguntas sobre as cores, a maioria dos alunos (dez deles) acertou tudo (76,92%), dois deles (15,38%) tiveram quatro acertos e um (7,7%) teve três acertos. Quanto aos números, 46,16% (seis crianças) acertaram todos, 7,69% (uma delas) tiveram nove acertos, 23,08% (três crianças) acertaram seis números, 15,38% (duas delas) tiveram quatro acertos e 7,69% (uma criança) tiveram apenas um acerto. No material escolar, 30,77% dos aprendizes (quatro deles) acertaram as cinco perguntas, 23,09% (três aprendizes) acertaram quatro, 15,38% (dois deles) tiveram três acertos, 7,69% (um aprendiz) tiveram dois acertos, 15,38% (dois deles) tiveram um acerto e 7,69% (um aprendiz) não tiveram nenhum acerto.

Para avaliar o desempenho de cada grupo, dividimos as porcentagens de crianças que acertaram todas as perguntas, até metade delas e as que acertaram uma ou nenhuma pergunta em cada um dos conteúdos. Podemos observar que, de acordo com a Figura 1, o *Group Hi* teve um melhor desempenho quando questionados sobre as cores, pois foi o conteúdo sobre o

qual a maioria das crianças acertou todas as perguntas. Nas categorias números e material escolar, o desempenho não foi tão satisfatório, pois nem metade das crianças acertaram todas as perguntas e mais da metade acertaram apenas uma ou nenhuma. Esse resultado pode ser justificado pelo fato de serem crianças com uma faixa etária menor, naturalmente mais dispersas e imaturas.

Na Figura 2, vemos no *Group Hello* uma distribuição mais equilibrada, visto que nos três assuntos a maioria das crianças acertou todas ou até metade das perguntas, mesmo considerando que neste grupo a maioria dos aprendizes não havia estudado inglês antes. Esse bom desempenho pode ser justificado pelo mesmo fator do grupo anterior: a faixa etária. Eles formaram um grupo de crianças de seis a oito anos cujas capacidades de concentração e compreensão dos conteúdos já está mais desenvolvida.

Considerando o desempenho dos dois grupos, visto que vinte e cinco crianças participaram da avaliação feita no último encontro e que quinze delas (60%) lembraram de mais da metade dos conteúdos estudados, independentemente da presença do contexto, podemos concluir que a intervenção foi eficaz, mesmo com os contratempos que enfrentamos (formação dos grupos com crianças da comunidade de faixas etárias distintas), o que acabou afetando o nosso controle sob as variáveis. O desempenho geral das crianças pode ser observado de acordo com a Figura 3.

No melhor do nosso conhecimento, não foram realizadas pesquisas semelhantes nessa linha, avaliando a aprendizagem de vocábulos descontextualizados e, se houve, os respectivos resultados não foram publicados.

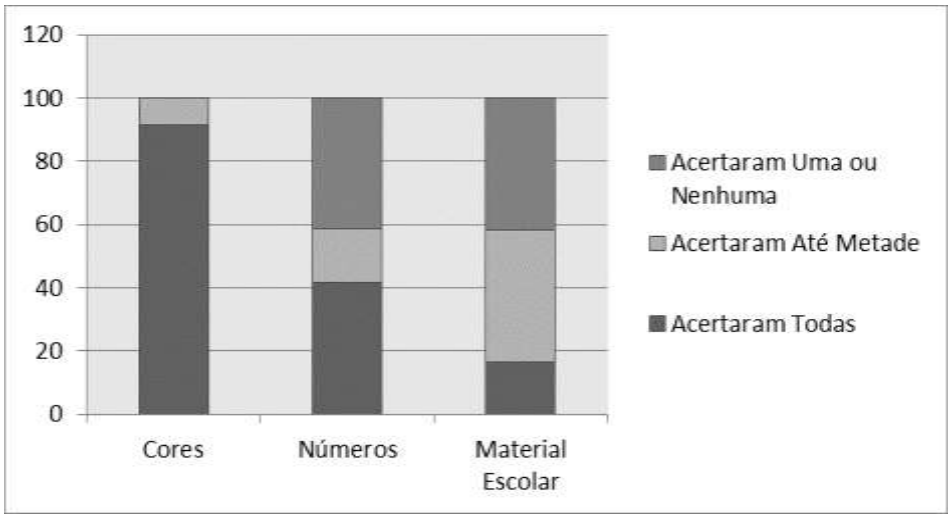


Figura 1. Desempenho do *Group Hi*. IFCE, 2016.

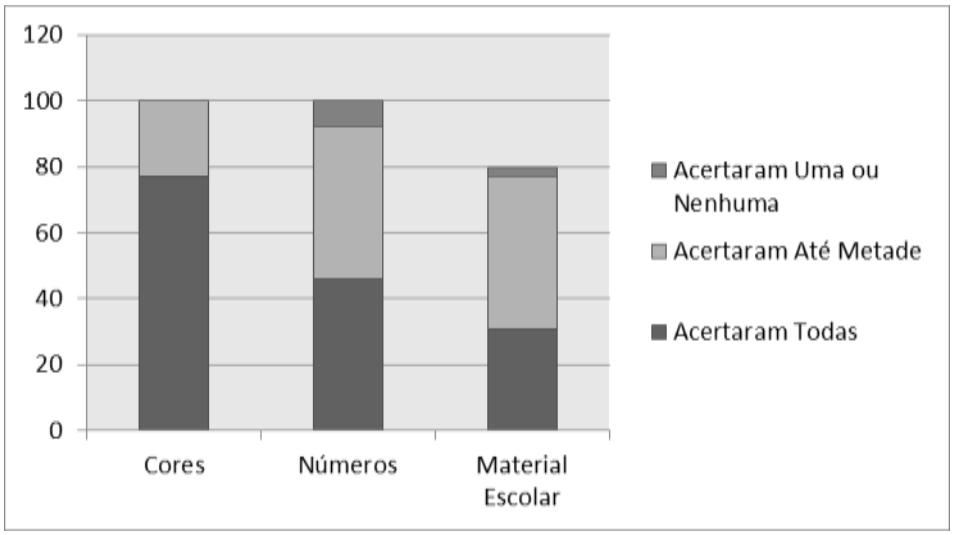


Figura 2. Desempenho do *Group Hello*. IFCE, 2016.

Figura 3. Desempenho geral das crianças. IFCE, 2016.

CONCLUSÕES

Embora concordando com os argumentos que embasam a relevância do ensino contextualizado de uma língua estrangeira, não podemos desconsiderar a realidade de nossas escolas. Nossa expectativa de que todos os aprendizes reagissem positivamente a experiência de aprender uma língua estrangeira e que alunos dos dois grupos fossem capazes de recordar a maioria dos vocábulos ensinados foi alcançada. Desse modo, a inclusão da língua inglesa no currículo escolar a partir da Educação Infantil parece ser viável, mesmo que vocábulos sejam estudados de uma forma descontextualizada. Mais estudos, com grupos maiores, contextos diferentes e com um melhor controle das variáveis precisam ser feitos. Como possível relevância a ser revelada a posteriori, esperamos que a familiaridade com o idioma facilite o aprendizado da disciplina em séries mais avançadas aos sujeitos desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará pela disponibilização da bolsa PIBIC. Registramos nossa gratidão ao IFCE - *Campus* Limoeiro do Norte pela assessoria. Agradecemos também ao nosso grupo de pesquisa, Desenvolvimento de Língua Estrangeira – aprendizagem, ensino e produção de linguagem (DESLINGUES) pelo apoio. Dedicamos ainda um agradecimento especial aos pais e às crianças envolvidas nesta pesquisa, pela aceitação ao nosso minicurso.

REFERÊNCIAS

DIMER, D. L.; SOARES, A. O ensino de língua inglesa para crianças. **Revista EnsiQlopédia – FACOS/CNEC Osório**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 1, p. 52-57, out. 2012.

ESKELSEN DE SUNTI, D. V. Língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos de idade. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 1, p. 340-349, abr. 2012.

FERREIRA, L. B. **Aprendizagem de 2ª língua:** o ensino de inglês na educação infantil. 2007. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Ciências Júlio de Mesquita Filho, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2007.

FORTE, J. S. **O ensino de língua inglesa para estudantes da educação infantil em Porto Alegre**: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. **Inglês como Língua Franca:** ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2011. 312 p.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. 2. ed. London: Hodder Arnold, 2004. 220 p.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada:** A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 192 p.

PEIXOTO, V. C.; JAEGER, A. Ensino de Língua Inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais. **Revista Entrelinhas**, Vale do Rio dos Sinos, v. 7, n. 1, p. 105-121, jan./jun. 2013.

UR, P. **A Course in English language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 142 p.

ENTRE O CONTO E AS FERRAMENTAS EDUCACIONAIS: O DESAFIO DAS REDES SOCIAIS NA SALA DE AULA

Rayonara Medeiros da Silva[1], Adriana Joisy de Araujo Oliveira[2], Kelly Sheila Inocêncio Aires Costa[3]

[1]Discente de graduação em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa - IFPB. e-mail: rayonaramedeiros@yahoo.com,br; [2]Discente de graduação em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa - IFPB. e-mail: joyceingles12011@hotmail.com; [3]Professora Doutora do Curso de graduação em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa - IFPB e-mail: kellysheilacosta@yahoo.com.br

RESUMO: A literatura, ainda, é marginalizada por alguns documentos oficiais, por exemplo: os PCNEM, que tratam do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim como por muitos docentes que priorizam as aulas de língua por não se sentirem preparados para lecionar literatura. Tendo em vista que o conto, dentre os gêneros literários, é o mais presente na vida dos alunos que, desde muito cedo, têm contato com os Contos de Fadas, e por ser curto, escolhemos iniciar o trabalho com a Literatura por meio dele. Sabemos, também, que o uso das ferramentas educacionais é um desafio que ainda precisa ser enfrentado pela maioria das escolas e dos professores, visto que, muitas vezes, não são utilizadas em sala de aulas, mas proibidas. O objetivo deste artigo é elaborar uma proposta metodológica para trabalhar o gênero literário "Conto" por meio das redes sociais Facebook, You Tube e Blog Educacional, como ferramentas educacionais de apoio ao ensino dentro e fora de sala de aula. Para isso, serão lidos dois contos de Lygia Bojunga, "A bolsa amarela" e "O bife e a pipoca", em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, acreditamos que atrairemos os alunos para lerem e começarem a cultivar o hábito da leitura, bem como contribuiremos para que a escola e os professores abram uma "brechinha" para a literatura e as ferramentas educacionais em sala de aula.

Palavras–chave: leitura literária, narrativas, facebook, you tube, blog educacional.

BETWEEN SHORT STORIES AND EDUCATIONAL TOOLS: THE CHALLENGE OF THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: Literature has been disadvantaged by some oficial documents, such as the PCNEM, which deals with the teaching in the specific area of Languages, Codes and its Technologies. Teachers usually tend to emphasize the teaching of languages in the classroom due to lack of familiarity with literature. Considering that short stories, such as Fairy Tales are very frequent literary genres in students' life, since their childhood, we have decided to begin our research with this genre. It is salso know that the use of educational tools is a challenge which needs to be dealt with by most teachers and schools. These tools, instead of being used in the classroom, have been even disallowed. The aim of this article is to present a methodological proposal to work with the literary genre short story through the social networks Facebook, Youtube and Educational Blog. These tools are considered to give support to the teaching both inside and outside the classroom. In order to accomplish this, two short stories will be read in a year-seven elementary group: "*A bolsa amarela*" and *"O bife e a pipoca"*, both by Lygia Bojunga. It is expected that, by reading these short stories, students will be motivated to start a reading habit. Besides that, it is expected that both teachers and schools will be more open to the use of literature, as well as educational tools in the classroom.

KEYWORDS: literary reading, short story, educational tools

INTRODUÇÃO

Especialmente na década de 1990, com o surgimento da internet, houve inúmeras inovações tecnológicas que trouxeram não só mudanças que afetariam o mundo computacional, mas também a vida cotidiana das pessoas, por exemplo, o aparecimento das redes sociais que foram surgindo e se aprimorando e, atualmente, "quase ninguém vive sem elas".

A educação não pode ignorar essa realidade se pretende preparar para a vida, de modo que pode e deve recorrer às ferramentas educacionais para a construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, sabemos que esse é um desafio que ainda precisa ser enfrentado pela maioria das escolas e dos professores, visto que, ainda, há atitudes contrárias, como a proibição de dispositivos móveis (celular, tablete) em sala de aula.

A literatura ainda é marginalizada por alguns documentos oficiais, por exemplo: os PCNEM, que tratam do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim como por muitos docentes que priorizam as aulas de língua por não se sentirem preparados para lecionar literatura. Tendo em vista que o conto, dentre os gêneros literários, é o mais presente na vida dos alunos que, desde muito cedo, têm contato com os Contos de Fadas, e por ser curto, escolhemos iniciar o trabalho com a Literatura por meio dele. Acreditamos que, por meio desse gênero, atrairemos os alunos para lerem e começarem a cultivar o hábito da leitura.

Logo, o objetivo deste trabalho é elaborar uma proposta metodológica para trabalhar o gênero literário "Conto" por meio das redes sociais Facebook, You Tube e Blog Educacional, como ferramentas educacionais de apoio ao ensino dentro e fora de sala de aula. Para isso, serão lidos dois contos de Lygia Bojunga, "A bolsa amarela" e "O bife e a pipoca" em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização desse trabalho, recorremos à pesquisa bibliográfica sobre Facebook, Blog e You Tube. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é realizado com base em um material já elaborado e construído, principalmente, por meio de livros e de artigos científicos, bem

como sobre as metodologias de ensino de Literatura, com o objetivo de compreendê-los melhor. Também utilizamos, durante a análise, o método indutivo, que consiste em obter conclusões gerais a partir de premissas individuais, de acordo com Lakatos e Marconi (1991, p.47).

Também, elaboramos uma sequência didática (SD) na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004). Para os autores,

> Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características: 1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82)

Dessa forma, a SD é um meio didático que auxilia a disseminação dos conteúdos em sala por meio de um roteiro específico. Todavia, não é um roteiro fechado, pois outras propostas poderão surgir ao longo do seu desenvolvimento.

A metodologia de ensino de literatura escolhida foi o Método Recepcional porque prioriza o contato dos sujeitos com a leitura literária e o seu horizonte de expectativa. Regina Zilberman aponta várias "ordens de convenção constitutivas do horizonte de expectativa por meio do qual o autor/leitor concebe e interpreta a obra" (JAUS, 1979, apud BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83). O aluno é o principal ator desse método, visto que o professor irá, apenas, instigá-lo a criar novas expectativas para ampliar seus horizontes de leitura e de conhecimento.

Por fim, escolhemos textos de Lygia Bojunga por ser uma das mais célebres escritoras da literatura brasileira. Na década de 1970, quando a literatura infantil e juvenil do nosso país se destacou e consagrou vários autores Lygia ganhou destaque. Um dos seus livros mais famosos é A Bolsa Amarela. Ela lança um olhar atento aos fatos vivenciados por todos nós durante a nossa existência, de modo que suas histórias, na maioria das vezes, ganham vida. Os contos selecionados foram "A bolsa amarela" e "A pipoca e o bife", porque, entre a fantasia e a realidade, abordam assuntos que, muitas vezes, são vivenciados no dia a dia das pessoas, como conflitos existenciais/familiares, sentimentos verdadeiros de amizade, companheirismo, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Elaboramos uma sequência didática com base nas cinco etapas desse método para desenvolver esse trabalho. Na primeira etapa, "Determinação do horizonte de expectativa",

iremos sondar os interesses, gostos e experiência de leitura dos alunos com a literatura. Na segunda, "Atendimento do horizonte de expectativa", o professor deverá atender às expectativas criadas pelo universo que acabou de conhecer, ou seja, deve levar sempre em consideração a realidade dos seus alunos. Na terceira, "Ruptura do horizonte de expectativa", é chegada a hora de o professor inquietar seus alunos e fazer com que eles possam refletir de forma crítica sobre determinados assuntos. Na quarta, "Questionamento do horizonte de expectativa", os alunos já serão capazes de criarem suas próprias conclusões sobre algo, bem como serão capazes de criar questionamentos para si próprio e para os outros também. E, por fim, na última etapa, "Ampliação do horizonte de expectativa", o professor fará com que o universo escolhido tenha a oportunidade de crescer, avaliar seu crescimento durante esta caminhada, assim como de ampliar, por si só, seus horizontes de expectativa após a aplicação do método. O historicismo positivista entende a obra literária como consequência do fato social, já para a teoria recepcional, "a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada" (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.81).

Na primeira etapa, aplicaremos um questionário escrito para fazer uma sondagem sobre o interesse dos alunos pela leitura literária, pelo gênero literário conto, bem como saber quais experiências eles já tiveram com esse tipo de leitura. Também, sondaremos se todos os alunos têm acesso ao Facebook, bem como a dispositivos móveis, como tabletes ou smartphones, para que assim possamos realizar a proposta de acordo com o universo em que estivermos inseridos. Logo após, realizaremos uma dinâmica com um novelo de lã, em que poderemos saber ainda mais sobre o interesse dos alunos. Nessa dinâmica, será entregue um novelo de lã na mão de um aluno e, em seguida, será solicitado que ele conte se teve alguma experiência com a literatura até aquele momento. Em caso afirmativo, pediremos para que relate como foi e, depois, diga o que espera da experiência que estamos prestes a iniciar. Ao encerrar sua fala, jogará o novelo para outro aluno que repetirá as ações descritas anteriormente.

Na segunda etapa, apresentaremos o conto "A bolsa amarela", de Lygia Bojunga, aos alunos e pediremos que eles analisem, antes de lê-lo, as imagens, a capa, aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos. Depois, escreveremos as hipóteses levantadas pelos alunos no quadro para confirmá-las ou não ao final da leitura do conto. Logo após, formaremos um círculo na sala de aula e promoveremos a leitura coletiva do conto. Em seguida, um debate

sobre os principais personagens do conto, sobre os fatos mais marcantes, a temática, entre outros aspectos. Assim, partilharão a sua experiência de leitura com os colegas. Por fim, criaremos um grupo no Facebook para continuarmos a discussão do texto lido lá após o término da aula. Também, iremos sugerir a criação de um blog educacional, no qual publicaremos a experiência de leitura do conto e, posteriormente, de outros textos que serão lidos pelos alunos em sala de aula, por meio de postagens escritas. Assim, divulgaremos os textos lidos e as experiências vivenciadas pela turma para outras pessoas na internet. A ideia do blog surgiu porque este é um meio de comunicação que possui um formato de publicação online, por ser conhecido também como um "diário virtual" e por aparecer em ordem cronológica para os seus leitores. Por esse motivo, pretendemos dar algumas dicas de forma rápida e sucinta para a criação do blog.

Primeiro, visite a página, www.blogger.com. Em seguida, digite o nome de usuário e a senha de alguma conta da Google. Clique em fazer login, digite qual nome do blog que você quer exibir. Agora, padronize seu blog e deixe-o da forma mais criativa possível, de modo que o seu leitor possa ser atraído só ao olhar o blog. Por fim, concorde com os termos da página e clique em "Criar um blog".

Enfim, o objetivo não é criar um blog, no qual resumos de textos literários serão publicados, mas partilhar experiências de leitura, usando essa ferramenta como um diário de leitura coletivo.

Na terceira etapa, é chegada a hora de romper as expectativas dos alunos. Então, disponibilizaremos o conto "O bife e a pipoca", também de Lygia Bojunga, por meio do grupo criado, anteriormente, no Facebook. Pediremos que os alunos façam uma leitura individual do conto em casa e, na próxima aula, tragam seus dispositivos móveis para a sala de aula, se for o caso de todos possuírem, para que façamos a leitura coletiva, seguida de um pequeno debate sobre o conto. Também, tentaremos relacionar um conto com o outro, a fim de que os alunos possam debater o conto lido e fazer uma análise comparativa entre os dois textos. Essa discussão continuará no grupo do Facebook, de modo que cada aluno poderá se posicionar e opinar além da sala de aula, trazendo, inclusive, outras contribuições sobre o estudo dos contos ou sobre a autora, as quais poderão ser pesquisadas na internet, por meio de ferramentas de busca, como o Google.

Na quarta etapa, sugerimos que os alunos assistam aos vídeos que escolhemos sobre os contos, para questionarem e analisarem sob um novo ângulo o que já foi lido e discutido até esse momento. Neste primeiro link, eles assistirão a um pequeno vídeo sobre "O bife e a pipoca": https://www.youtube.com/watch?v=IE3UYhAPwi4. Já, neste segundo, escolhemos

um espetáculo sobre “A bolsa amarela”, https://www.youtube.com/watch?v=vaakpMuGH3Q. Depois disso, iremos propor aos alunos que criem um canal no You Tube para que possam gravar vídeos sobre as impressões que tiveram dos contos, bem como para indicá-los aos colegas e publicá-los nesse canal. Depois, podem postar o endereço do canal no blog e compartilhar no Facebook para publicizar o trabalho desenvolvido para as listas de amigos. Para criar o seu canal no You Tube, é necessário seguir os passos abaixo.

Acesse a sua conta da Google e vá para a barra que exibe a foto do seu perfil. Lá, você vai clicar em “Configurações do You Tube”. Em seguida, você irá escolher a categoria de uso do seu canal, para qual fim pretende utilizá-lo. Depois disso, vai aparecer “Criar um novo canal no You Tube”, configure-o de acordo com o seu gosto e concorde com o termo de uso da página e, agora, você terá um canal no You Tube.

Enfim, essas atividades são um caminho para questionar o horizonte de expectativa dos alunos e fazê-los enxergar essas ferramentas de uma forma diferente, como uma aliada do processo de aprendizagem e, não, somente como entretenimento.

Na quinta e última etapa, faremos uma roda de leitura, na qual os alunos poderão recontar o conto lido por meio de recursos, como vídeos, encenações, entre outros, para publicar no canal e no blog criado anteriormente, bem como compartilhar com a sua lista de amigos do Facebook. Depois, os alunos poderão, por meio do grupo do Facebook, criar um desafio para lançarem nas redes sociais, criando hashtags para movimentarem suas páginas virtuais, por exemplo, cada aluno pode fazer um reconto e postar no canal. Depois, podem compartilhar no Facebook e desafiar mais amigos a fazerem um reconto dos contos lidos durante este trabalho ou de algum outro conto que acham interessante. Dessa forma, envolveríamos as redes sociais na busca pelo prazer e promoção da leitura.

Enfim, esperamos que essas sugestões metodológicas possam ajudar, especialmente, aos professores que não se sentem preparados para ministrar aulas de Literatura, a abrir uma “brechinha” para o conto e para as redes sociais na sala de aula.

CONCLUSÕES

Segundo Mercado,

> As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao

> diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo. (MERCADO, 1999, p. 27).

Mercado apresenta considerações riquíssimas que podem contribuir para a sala de aula. Sabemos que o avanço da tecnologia tem nos assustado e assustado, principalmente, a alguns professores que iniciaram a sua jornada antes do surgimento de tais ferramentas, por vezes, revolucionárias em nosso meio. Mas, não podemos cruzar os braços diante de tal realidade, tampouco privar os nossos alunos de poderem desfrutar de aulas mais práticas, lúdicas e prazerosas.

Por meio das reflexões e das sugestões metodológicas apresentadas neste artigo, esperamos chamar a atenção das escolas, especialmente dos professores, para que possam perceber como é importante o papel da Literatura e a inserção das tecnologias na sala de aula e para a formação do leitor e do cidadão. Acreditamos que essa proposta pode contribuir para que a leitura literária seja promovida em sala de aula de forma lúdica e prazerosa, por meio, também, das redes sociais. Esperamos que os professores de Literatura encontrem, nela, não uma receita a ser seguida obrigatoriamente, mas uma seta no caminho do ensino e da aprendizagem que o provoque a refletir e a realizar novas experiências em sala de aula, envolvendo ferramentas educacionais atuais e dinâmicas. Dessa forma, a literatura poderá ser multiplicada e disseminada de modo inimaginável, bem como alçar voos que ultrapassam a escola. Portanto, como sabemos que tudo o que é publicado na internet não pode ser apagado e, inevitavelmente, fugirá do nosso domínio, desejamos que isso aconteça com os textos que lemos e com as nossas experiências de leitura. O desafio está lançado!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: Introdução. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOYD, d. & ELLISON, N. **Social network sites**: Definition, history, and scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), article 11, 2007. Disponível 2014 | nº 06 | ISSN 2175-8255 | Revista Transformar | 62 em: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>. Acesso em 30/06/2016.

CAMPOS, Fernanda C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Jacques de Lima; CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez; TORRES, Patrícia Lupion. **O Uso Pedagógico da Rede Social Facebook.** In TORRES, Patricia Lupion;

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARASIM, L. (1990). **Online Education:** Perspectives on a New Environment. New York: Praeger Publishers.

HARDAGH, Claudia Coelho. **Redes Sociais Virtuais: Uma proposta de escola expandida.** 2009. 157 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, 2009.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet.** São Paulo: Paulos, 2010.

LIMA, Luiz Claudeivan Cruz. **Análise das práticas docentes de planejamento e mediação em redes sociais no ensino médio.** 2011. 146 p. Dissertação – (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2011.

LORENZO, E. M. **A Utilização das Redes Sociais na Educação.** 3ª ed., Rio de Janeiro, Clube de Autores, 2013.

MARTELETO, Regina Maria. **Análise de redes sociais:** aplicação nos estudos de transferência da informação. Ciência da Informação, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAN, José Manuel. **Desafios da Internet para o professor**. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/i. Acesso em: 30/06/2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004

WAGNER, Paulo Rech (Org). Redes Sociais e educação: desafios contemporâneos / Comunidade Virtual de Aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. CD-ROM.

YIN, R K. **Case study research, design and methods**, 3rd ed, Thousand Oaks, Calif, Sage Publications, 2003.

ESPAÇO URBANO E IDENTITÁRIO NA POESIA DE DAMÁRIO DACRUZ

Rodrigo de Carvalho Oliveira[1], Maria das Graças Meirelles Corrêia[2]

[1]Discente do curso técnico integrado em eletromecânica - IFBA. Bolsista PROEX do IFBA. e-mail: rodrigo.oliveira7@hotmail.com; [2]Professora EBTT do curso técnico integrado em eletromecânica- IFBA. e-mail: galmeirellesc@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho visa a investigar como o conceito da representação do espaço – objeto emergente nos estudos de espaço literário – se faz presente no discurso poético do escritor baiano Damário Dacruz. A categoria pesquisada transversaliza múltiplos campos teóricos. Nesse contexto, a linha teórica acatada evidencia o plano da expressão no texto poético ao avaliar como o espaço urbano e identitário da cidade de Cachoeira-BA é repercutido por intermédio do olhar e da vivência do autor nos respectivos registros poéticos selecionados que, em parte, coadunam literatura a outro código de representação: a fotografia. Nesse sentido, o *corpus* especifica o poema *Rio Paraguaçu* e o foto-poema *Irmãedade*. No primeiro, as imagens poéticas identificadas no meio extratextual rememoram cenários representativos na cidade. No segundo, por sua vez, a representação remete aos símbolos da cultura afro-brasileira, elucidando a presença de signos identitários do Recôncavo Baiano na produção poética de Damário Dacruz.

Palavras–chave: espaço fotográfico, espaço literário, paisagem identitária, representação da paisagem urbana

IDENTITARY AND URBAN SPACE IN DAMÁRIO DACRUZ'S POETRY

ABSTRACT: This study aims to investigate how the concept of representation of space - emerging object in space literary studies - is present in the poetic discourse of the Bahian writer Damario Dacruz. The category searched cuts across multiple theoretical fields. In this context, it heeded theoretical line shows the plan of the expression in the poetic text to how to evaluate urban and identity space in the city of Cachoeira - BA is passed through the eye and the author's experience in their selected poetical records that, in part, in line literature to another representation code: photography. In this sense, the *corpus* specifies the poem *Rio Paraguaçu* and the photo-poem *Irmãedade*. In the first, the poetic images identified in extratextual middle recall representative scenarios in town. In the second, in turn, the representation refers to the symbols of the african-Brazilian culture, elucidating the presence of identity signs of the Reconcavo Baiano in poetic production Damario Dacruz.

KEYWORDS: photographic space, literary space, pandscape identity, representation of the urban landscape

INTRODUÇÃO

O conceito de espaço é multifuncional e transdisciplinar, pois perpassa campos teóricos diversos. Todavia, dentre tantas possibilidades, no que tange à literatura, uma das principais abordagens para análises é a noção de representatividade do espaço. Em termos

investigativos, de acordo com Filho (2015), podem se desenvolver a partir de dois grandes eixos: 1) da expressão, privilegiando o contexto histórico e simbólico da/o obra/autor/leitor; 2) do conteúdo, que preza a investigação do espaço enquanto categoria estrutural do texto literário.

A poesia na literatura contemporânea, de modo geral, incorpora valores expressivos que subvertem modelos tradicionais, visto que, é marcada por tendências estéticas que buscam aproximação com temas cotidianos, regionalistas e a com a arte popular; engajamento social e político; e inovação estrutural, por meio de técnicas experimentais, recursos gráficos e diferentes formas de difusão.

Nestes termos, o presente trabalho propõe o estudo da representação do espaço, abordando de modo eminente o plano da expressão nos textos poéticos de Damário Dacruz, autor contemporâneo que trabalha a linguagem poética com perspectivas ora existencialistas, ora cotidianas e sociais em diálogo com recursos imagéticos. A fragmentação e simplificação da linguagem com versos curtos e livres é outro aspecto que demarca a estética do autor. Outrossim, parte dos textos focaliza o espaço local e respectivas significações, posto a temática da pesquisa supracitada.

O escritor nasceu em Salvador - BA, mas viveu muitos anos em Cachoeira, no mesmo estado. Além de poeta, Damário foi jornalista, fotógrafo e fundador do espaço cultural Pouso da Palavra, local de encontros literários e recitais. Destacou-se pela composição de cartazes poéticos que coadunam fotografia e literatura, bem como por publicar os livros *Vela Branca* (1973), *Todo risco: o ofício da paixão* (Livro.com, 1993), *O segredo das pipas* (EPP Publicações e. Publicidade, 2003), *Re(sumo)* (Pouso da Palavra Edições, 2008), *Bem que te avisei* (Uefs Editora, 2010, volume póstumo).

A cidade de Cachoeira faz parte do território de identidade do Recôncavo Baiano, região de grande relevância histórica no Brasil. O seu patrimônio histórico, artístico e arquitetônico se manteve preservado com expressiva cena cultural ativada por manifestações populares, religiosas afro-brasileiras e quilombolas, tais como a Festa da Irmandade da Boa Morte, Festa D'ajuda, ternos de reis e grupos de samba de roda.

Sendo assim, objetiva-se evidenciar a representação de espaços urbanos e identitários por intermédio do discurso poético deste escritor baiano. Sobretudo, esta pesquisa averigua como a paisagem urbana de Cachoeira é repercutida na obra a partir do olhar e da vivência tópica, por meio da análise do poema "Rio Paraguaçu", tomando-o como metonímia do local e, por sua vez, o foto-poema "Irmãedade", como sinédoque da presença da cultura afro-brasileira na produção poética de Damário Dacruz, posto que o espaço territorial da cidade de

Cachoeira, para além de unidade fisiográfica, é enraizado aos signos identitários do Recôncavo Baiano.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho se integra às atividades de pesquisa do projeto *OXE: literatura baiana contemporânea* que atua no IFBA – Campus Santo Amaro que promove a leitura literária como prática de fruição estética e interação social, privilegiando a produção literária da Bahia compreendida em um período de 50 anos, dos finais da década de 70 do século XX aos dias atuais, abarcando autores que selecionaram o estado como local de moradia e nicho de produção criativa.

Para melhor organizar a produção deste estudo, no primeiro momento, selecionou-se textos poéticos do referido autor que apresentam relação com o espaço físico ou imaterial de Cachoeira-BA, visto que majoritariamente a referida produção poética tangencia este tema. Sendo assim, foram lidos três livros do autor: *Todo risco: o ofício da paixão* (Livro.com, 1993), *Re(sumo)* (Pouso da Palavra Edições, 2008) e *Bem que te avisei* (Uefs Editora, 2010, volume póstumo) e demais produções publicadas no site do Instituto Damário Dacruz, onde se encontra parte do acervo do artista, incluindo manuscritos originais, rascunhos de caderno, anotações pessoais, poemas e fotografias ao redor do mundo.

Por conseguinte, realizou-se levantamento bibliográfico concernente aos elementos que compõem o universo aqui evidenciado – ou seja, espaço literário, paisagem urbana; contextualização histórica e identidade cultural de Cachoeira e da região do Recôncavo Baiano. A análise dos textos selecionados culmina a proposta geral do trabalho, relacionando-os com a linha crítica de representação do espaço vinculada a signos do território de identidade do Recôncavo Baiano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Santos (2007), é possível delimitar a representação do espaço no texto literário em três categorias: **1**.espaço como cenário, ênfase de características físicas e concretas, se relacionando assim com o plano do conteúdo, evidenciado por Filho (2015); **2**.espaço social, sintonizado à conjuntura histórica, econômica, cultural e ideológica, se relacionando com o contexto; **3**.espaço psicológico, envolvendo atmosferas e projeções de sensações e vontades de personagens em uma narrativa.

Na seleção organizada para este estudo se verificou a presença de duas destas categorias. A seguir, o poema "Rio Paraguaçu":

Este rio
cabe apenas
nos meus sossegos

Essa água
acumula nas marés
os meus segredos

Essa ponte
junta gente
separa medos

Essa gente
mata o rio
a ponte
e os próprios dedos (2008, p. 24)

Neste poema, os signos linguísticos criam imagens poéticas identificáveis extratextualmente que são corriqueiras na cidade, como a orla do Paraguaçu, a ponte metálica rodoferroviária que liga Cachoeira a São Félix e a região de estuário. Tais paisagens se conformam na memória de quem mora ou visita a localidade. (Figura 1). Neste sentido, além da projeção da palavra poética que rememora objetos e lugares factuais, se observa a representação do espaço através da linguagem que exige percepção sensível no ato da leitura, pois os sentidos advindos das palavras "rio", "ponte", "água", "gente" são corpos materiais identificáveis no mundo sensível.

O cenário poético descrito pelo eu-lírico suscita possível momento de contemplação da paisagem urbana da orla deste rio, em Cachoeira, posto o registro poético da primeira estrofe que metaforiza a calmaria das águas, seguido da segunda estrofe que sublima a imagem do encontro com o mar ao manifestar *"essa água / acumula nas marés / os meus segredos"*, afirmando a condição de inspiração e reflexão do eu-lírico frente ao referido elemento da paisagem local.

É possível observar repercussões da vivência tópica do autor no poema, fato que se evidencia em entrevista concedida para "Olhar Recôncavo", na qual se discute a escolha de ter a cidade de Cachoeira como morada:

> Por que eu troquei o mar pelo rio? Eu sempre respondo brincando: o mar é exagerado, o mar é algo muito exagerado. E eu prefiro o rio, porque o rio tem uma determinação impressionante de só ir. O rio tem um sonho, uma utopia que eu acho extraordinário: [...] o rio, vai adoçar esse mar imenso. (DACRUZ, 2010)

Ao deslocar o olhar para a ponte de ferro, a calmaria da água doce, de modo análogo às águas agitadas do mar elucidadas acima, se contrapõe à paisagem urbana conturbada na ponte que liga as duas cidades (Cachoeira e São Félix), visível devido a movimentação constante de pedestres, automóveis e dos ruídos estridentes do trânsito, quer trem ou carros. Nestes termos, nota-se uma progressão de sentidos valorados serenos/conturbados no texto para que este registro poemático transcenda significados; dentre eles, alertar o descuido ambiental frente a preservação do rio, bem como os efeitos sociais advindos de negligencia e descaso. (*Essa gente / mata o rio / a ponte / e os próprios dedos*).

Já em "Irmãedade" (Figura 2) é possível observar com mais evidência a representação do espaço social, vinculado a aspectos da cultura afro-brasileira. O título é um neologismo que aglutina a palavra “mãe” e “irmandade”, gerando Irmãedade, em referência à confraria leiga de mulheres negras da cidade de Cachoeira denominada Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, patrimônio cultural da Bahia, notada no Livro de Registro Especial de Eventos e Celebrações (2011).

Constata-se neste registro criativo de Dacruz a fusão da linguagem fotográfica com a literária. Nesse caso, a projeção das imagens poéticas se faz presente não somente a partir dos signos linguísticos verbais, como também se efetiva pela materialidade da imagem fotográfica. Esta fusão é representativa da constituição identitária e territorial do recôncavo.

Composto em versos curtos e fragmentados, "Irmãedade" segue aludindo às lutas pela liberdade da população negra ("doce mãe do peito libertado"); e por meio de palavras encadeadas de modo assonante, remete aos processos socioeconômicos aos quais o recôncavo foi subordinado e aos símbolos deste território de identidade. Sobre este aspecto:

> [...]A feira de Cachoeira tinha, evidentemente, grande relevância e movimentação, oferecendo a venda de gêneros diversos, como algodão, alimentos, quitutes, gado, carne, couro e sebo, justamente, por ser mercado regional, ponto de parada obrigatória e transbordo do sertão. Tanto o Recôncavo, quanto Salvador, dependiam do sertão para suprirem-se dos gêneros citados acima; aliás, era com o couro que se enrolava o fumo e com a tração animal que se dava o transporte e a força motriz nos engenhos de açúcar. Dessa forma, pode-se dizer que litoral e interior estavam ligados num ponto comum: o porto de Cachoeira. (BARBOSA, 2011)

Seguindo o poema, criam-se imagens estéticas que remetem ao período de apogeu da economia canavieira na região ("cana"), bem como às condições árduas de trabalho dos escravos ("carne"), invisibilidade social ("canto que não foi"), aspectos da religiosidade ("búzio", "bode") e elementos da cultura popular ("bumba-meu-boi").

O registro fotográfico complementa e implementa a razão norteadora do discurso verbal. O cerne de potência resistente e de lutas se deixa entrever pelo espaço negro central que culmina por delinear um perfil feminino de face negra imponente e segura da própria condição, sustentada por séculos de luta e resistência à despeito da imposição branca. O compondo referenda um seguir unido à frente, independentemente do caminho nublado que possa se insurgir.

O espaço fotográfico também metaforiza por intermédio da imagem, percurso processual de direção e sentido. Ou seja, na direção do caminhar − da esquerda para a direita no espaço fotográfico – há tonalidades que vão do branco do *Ojá* (indumentária usada para cobrir a cabeça em rituais religiosos afro-brasileiros) e do restante da vestimenta, semi-circundado pela predominância visual do negro que compõe e confere o referido perfil e respectiva condição; a uma comunhão destes registros tonais amalgamados de negro/branco/negro em sentido de formação e delineamento projetado para o futuro, vez que se direcionam para frente. Deste modo: "Doce mãe/ do caminho iluminado (...)/ É canto que não foi".

Figura 1. Ponte D. Pedro II, que liga Cachoeira a São Félix, autor desconhecido. IFBA, 2016.

Figura 2. Pôster (foto/poema) retirado do site Instituto Damário Dacruz IFBA, 2016

CONCLUSÕES

Foi possível perceber, a partir da análise de textos de Damário Dacruz, como é repercutida a representação das paisagens urbana e identitária de Cachoeira por intermédio de construções estéticas verbais e por associação de códigos específicos. No poema "Rio Paraguaçu", as palavras rememoram espaços representativos na cidade em repercussões humanas, sendo identificáveis no mundo sensível. Já em "Irmãedade", a representação espacial ocorre em duas modalidades sígnicas, a fim de remeterem aos símbolos da cultura afro-brasileira. Portanto, na linguagem foto-poética, os signos verbais abstraem imagens poéticas que se relacionam com a linguagem visual da fotografia, complementando-se a fim de ampliarem o teor crítico-vivencial entreposto nestes sucessos estéticos.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal da Bahia – IFBA campus Santo Amaro e ao projeto OXE: literatura baiana contemporânea.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Governo do Estado. Secretaria de Cultura. IPAC. **Festa da Boa Morte**. / IPAC. – Salvador: Fundação Pedro Calmon; IPAC, 2011. Disponível em <http://www.ipac.ba.gov.br/wp-content/uploads/2012/04/Festa-da-Boa-Morte.pdf> Acesso em 9 set. 2016

BARBOSA, M. S. Cachoeira: Ponto de Conuência do Recôncavo Baiano. In: BAHIA. Governo do Estado. Secretaria de Cultura. IPAC**. Festa da Boa Morte**. Salvador: Fundação Pedro Calmon; IPAC, 2011. p. 13. Disponível em <http://www.ipac.ba.gov.br/wp-content/uploads/2012/04/Festa-da-Boa-Morte.pdf> Acesso em 9 set. 2016

DACRUZ, D. Irmãedade. In: INSTITUTO, Damário Dacruz. **Acervo Foto-poema**. Cachoeira: Produção Baluart e Pouso da Palavra, 2012. Disponível em <http://www.damariodacruz.com.br/acervo/#prettyphoto[foto-poema]/6>Acesso em 16 set. 2016

DACRUZ, D. **Damário Dacruz - Criação Poética**: depoimento [2010]. Entrevistador: ALMEIDA, Maísa. Cachoeira: UFRB, 2010. Entrevista concedida ao projeto Olhar do Recôncavo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6lSK1XPkXH8> Acesso em 26 set. 2016

DACRUZ, D. Re(sumo).Cachoeira: Pouso das Palavras Edições, 2008. In: INSTITUTO, Damário Dacruz.**Acervo Poesia.** Cachoeira: Produção Baluart e Pouso da Palavra, 2012. Disponível em <http://www.damariodacruz.com.br/acervo/resumo-2/> Acesso em 16 set. 2016

FILHO, O. B. Afinal de contas, que espaço é esse? In: FILHO, O.B, LOPES, A. M. C., LOPES, A. L. (Org.) **Espaço e Literatura: Perspectivas.** Franca (SP): Ribeirão Gráfica e Editora, 2015. p. 13-39.

ESPANGLISH: UM EXEMPLO DE INOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Graziani França Claudino de Anicézio[1], Márcia Sepúlvida do Vale[2]

[1]Professora do Ensino básico, técnico e tecnológico - IFTO, líder do Núcleo de Estudos em Linguagens e Políticas Públicas para a Educação- NELPPE/IFTO, email: graziani@ifto.edu.br;[2]Professora do Ensino básico, técnico e tecnológico – IFTO, membro do Núcleo de Estudos em Linguagens e Políticas Públicas para a Educação- NELPPE/IFTO, email:marcia.vale@ifto.edu.br.

RESUMO: Diante da busca por um ensino de forma lúdica, interdisciplinar e intercultural das línguas espanhola e inglesa foi que surgiu a Espanglish. Este artigo trata de um relato de experiência sobre essa feira cultural que busca fazer com que os alunos do Ensino Médio do *Campus* Paraíso do Tocantins – IFTO, pesquisem e apresentem sobre os países das línguas em questão. Eles aprendem que para conhecer um idioma estrangeiro não basta somente aprender a ler, ouvir, falar e escrever, para que a aprendizagem se complete é preciso conhecer as culturas dos povos que são nativos desses idiomas. Esse projeto mostra que o conhecimento é construído e compartilhado, pois depende das pesquisas que os alunos realizam e do compartilhamento das informações encontradas, além disso, o público que participa da feira também é beneficiado por ter a oportunidade de conhecer diversos países e de assistir a um belo espetáculo realizado pelos alunos.
Palavras–chave: INTERCULTURALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE, LUDICIDADE, LÍNGUA ESPANHOLA, LÍNGUA INGLESA

ESPANGLISH: AN EXAMPLE OF INNOVATION IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE.

ABSTRACT: On the search for a playful teaching, interdisciplinary and intercultural of the Spanish and English language that arose Spanglish. This article is an experience report on this cultural fair that seeks to make the high school students of the Campus Paraíso do Tocantins - IFTO, search and present on the countries of the languages concerned. They learn that to know a foreign language is not enough just to learn to read, listen, speak and write, so that learning is complete you need to know the cultures of the people who are natives of these languages . This project shows that knowledge is constructed and shared, it depends on the research that students perform and share the information found, also, the public participating in the fair is also benefited by having the opportunity to meet different countries and to watch a spectacular show performed by the students.
KEYWORDS: INTERCULTURALISM, INTERDISCIPLINARY, PLAYFULNESS, SPANISH LANGUAGE, ENGLISH LANGUAGE

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *campus* Paraíso do Tocantins é um instituto criado há nove anos. A oferta da Língua Espanhola começou em 2011 em busca do cumprimento da Lei 11.161/2005 que tornou obrigatória a oferta do ensino dessa língua nas escolas de ensino médio de todo o país. Para a maioria dos alunos desta

instituição, a Língua Espanhola era algo totalmente desconhecido, pois nas escolas públicas de ensino fundamental a sua oferta é bastante escassa.

No primeiro ano do ensino de Língua Espanhola no *campus*, percebemos que era preciso mostrar o quanto essa língua estrangeira é e será importante na vida dos alunos e que ela não se tornasse apenas mais uma disciplina de seu currículo, mas que a vissem como a disciplina que traria o diferencial para sua vida particular e acadêmica. O ensino da língua estrangeira se torna peculiar no que tange a sua metodologia. Sabemos que aprender uma nova língua é reaprender, de um novo jeito, o que já sabemos como: falar, ouvir, ler e escrever. Segundo Nogueira, devemos ainda considerar que:

> (...) o processo ensino/aprendizagem não é linear e sim cíclico, por isso os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo momento. Eles têm diferentes maneiras de raciocínio, fazem conexões entre conceitos já conhecidos, inferem novos saberes. Portanto nossas aulas não devem ser lineares, enfadonhas e apenas reprodução de conhecimento. Devemos proporcionar aos alunos o desenvolvimento de várias estratégias de aprendizagem em sala de aula. Para que realmente a assimilação dos conteúdos aconteça, os alunos devem sentir-se motivados, com objetivos em estudar uma língua estrangeira e ultrapassar obstáculos que possam surgir na sua aprendizagem. (NOGUEIRA, p. 6)

Sendo assim, observamos que era preciso dar uma atenção especial a este momento de implantação e, como complemento às aulas semanais, trabalhamos um projeto paralelo em 2011, a Feira de Língua Espanhola, que devido ao sucesso, propiciou que em 2012 realizássemos a Espanglish, uma feira que além da Língua Espanhola trouxe também a Língua Inglesa.

Mesmo a Língua Inglesa, que já era conhecida dos alunos, precisava de algo que os incentivassem a estudarem mais. A Espanglish faz com que os alunos pesquisem sobre cultura, gastronomia, história e outros assuntos que nem sempre são bem explorados na sala de aula. A feira busca mostrar aos alunos que aprender uma língua estrangeira extrapola o aprender a falar, ler, escrever e entender, mas que é preciso conhecer sobre os países que a utilizam como oficial, que é preciso saber quem são os falantes nativos da língua que estamos aprendendo.

A realização dessa feira tem contribuído para o ensino-aprendizagem das Línguas Espanhola e Inglesa no IFTO – *campus* Paraíso do Tocantins. Através dela os objetivos têm sido alcançados, pois temos mostrado a importância de conhecer e saber línguas estrangeiras, divulgando-as entre os alunos do IFTO e até entre os alunos de outras escolas, e principalmente, temos aproximado as culturas de povos por eles antes desconhecidos.

MATERIAL E MÉTODOS

O projeto se inicia com as chamadas realizadas no auditório e no pátio da escola com o intuito de apresentar a proposta e motivar os alunos a darem o seu melhor. A realização da Espanglish passa por três etapas, são elas:

Primeira etapa:

- Organização das chamadas antes da realização da feira;
- Escolha da comissão formada por um aluno de cada turma do ensino médio – o papel dessa comissão é participar diretamente da organização na busca de patrocínios, camisetas, panfletagem, criação do material para divulgação, além da organização no dia do evento;
- Apresentação do regulamento – criado para ditar os objetivos e normas que regem a Espanglish;
- Sorteio de um país para cada turma.

Segunda etapa:

- Apresentações em sala - a turma é organizada em pequenos grupos de pesquisa para buscar os seguintes itens: bandeira; quantidade de habitantes e religião; extensão territorial, clima e relevo; parte da história mais relevante do país; comida típica; dança típica; roupas tradicionais; jogos de interação com os visitantes; curiosidades.
- As apresentações são organizadas em slides ou semelhantes, todo em língua estrangeira, assim como a apresentação oral.
- Escolha e convite de jurados - convidamos professores de Língua Inglesa e Espanhola de outros *campus* do IFTO, além de professores que atuam na rede estadual de educação e na faculdade local.

Terceira etapa:

- Realização da feira;
- Contagem dos pontos – trata-se das notas atribuídas pelos jurados no dia da feira;
- Divulgação do resultado.

As apresentações na feira acontecem no palco e depois nas tendas para a comunidade escolar e para a comunidade externa. Cada turma tem 10 minutos no palco para apresentar 4 slides em língua espanhola ou inglesa com: bandeira; extensão territorial, população e clima; prato típico; curiosidade ou personalidade, dança, esquete, poesia, música ou vídeo.

O público também pode votar e, para isso, contamos com a ajuda da informática. Para a feira de 2014 foi desenvolvido um programa para a votação que não permitiu que uma mesma

pessoa votasse duas vezes. O visitante mostrava sua identidade, um dos alunos da equipe de organização digitava o número e em seguida mostrava autorizado ou não (no caso de ser a mesma identidade). Informatizamos também as notas dos jurados e as apresentações de palco dos alunos, que usaram tablets.

Realizamos também o show de talentos no palco externo. Os alunos da instituição podem, além de mostrar seus talentos, convidar o público para conhecer as barracas de seu país.

A criação da logo é feita a cada ano por um aluno diferente. É mais uma forma de trazê-los para mais próximos dos detalhes da realização do projeto. Os alunos recebem um certificado pelo trabalho.

Figura 1. Logos das edições da Espanglish 2012, 2013 e 2014.

Figura 2. Fotos das equipes vencedoras da Espanglish 2012 – Espanha à esquerda e Bolívia à direita

Figura 3. Fotos das equipes vencedoras da Espanglish 2013 – Irlanda à esquerda e Espanha à direita.

Figura 4. Fotos das equipes vencedoras da Espanglish 2014 – Colômbia à esquerda e Paquistão à direita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

"*Contextualizar o conteúdo que se quer aprender significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto".* (DCNEM, 201, p.78)

O aluno só passa a estudar realmente com vontade uma disciplina se ele entende o porquê que ela existe em seu currículo, pois sem esse entendimento surge aquela dúvida: "para quê estudar isso se nem sei se vou usar um dia". Por isso, o projeto Espanglish, procura contextualizar o ensino das línguas estrangeiras.

Temos como objetivo principal incentivar o estudo de línguas estrangeiras no ensino médio do *campus* Paraíso do Tocantins através de um trabalho que se inicia na classe e culmina com o extraclasse, mostrando que não basta aprender as estruturas linguísticas de uma língua estrangeira, mas que é preciso conhecer as culturas estrangeiras também.

Os objetivos foram baseados nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O projeto está alicerçado no seguinte texto dos PCNs (1998): "O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade". Levá-los a conhecer a identidade do "outro", mostrar para eles quem é esse "outro" (o estrangeiro), faz toda a diferença no ensino de línguas. Hoje eles se importam em querer saber como se escreve, o que estão dizendo em determinado áudio ou vídeo, e principalmente se preocupam em falar corretamente o idioma estrangeiro.

Também temos como objetivo levá-los a pesquisas para aprenderem mais sobre os países que falam a Língua Espanhola e a Língua Inglesa para entenderem o porquê que, nós

brasileiros, precisamos aprender essas línguas; levá-los a expor oralmente o que aprenderam utilizando as mídias e tecnologias disponíveis; trabalhar a interdisciplinaridade; mostrar à comunidade interna e externa do IFTO o trabalho desenvolvido pelos alunos.

Dentro dos pressupostos que orientam as DCNEM (2013) para a organização curricular do ensino médio e os desafios para termos qualidade no ensino, destacamos apenas algumas que nosso projeto atende diretamente:

- Estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou "reinventar" o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a *experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais* - grifo nosso; visualizamos claramente no projeto a experimentação ante o novo desde quando iniciam as pesquisas até o momento em que confeccionam as roupas típicas, ensaiam e apresentam as danças e fazem as comidas. Eles podem sentir, tocar, vivenciar a cultura estrangeira a partir do que reproduzem. Em todo o processo eles são protagonistas responsáveis por repassar o que aprenderam e por tornar a identidade do outro a sua por um tempo;
- Organizar os conteúdos de ensino em estudos ou *áreas interdisciplinares* e projetos que melhor abriguem avisão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber - grifo nosso; a interdisciplinaridade está presente em todo o projeto. As disciplinas de história, geografia, artes e informática são indispensáveis para a realização deste projeto. Os professores de tais disciplinas colaboram com as pesquisas e execução do trabalho, o que só tem enriquecido mais nosso projeto;
- Reconhecimento de que a aprendizagem *mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares,* além das cognições e habilidades intelectuais - grifo nosso; em toda a produção do projeto é de suma importância a relação com os pares. A sala precisa se unir para realizar uma coisa só, eles têm que entrar num consenso para decidir que comida fazer, que dança vão ensaiar, que tipo de ornamentação escolher, quem vai falar no palco, etc. Essas decisões em conjunto geram conflitos que misturam afetos, emoções, mas que os fazem crescer e respeitar cada vez mais seus colegas.

Diante de todo o exposto e do engajamento do projeto às políticas de ensino que regem nosso país, reafirmamos com mais um trecho dos PCNs que a Espanglish não traz aprendizado para um momento pontual, mas que certamente será um aprendizado que torna os alunos mais aptos a interagirem com o mundo.

> A aprendizagem de uma língua estrangeira não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é sim uma

> experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. (PCNs, 1998, p.38)

Cabe ressaltar que o projeto Espanglish tem três frentes teóricas que se cruzam ao longo do processo, são elas: o lúdico, a interculturalidade e a interdisciplinaridade, como pudemos observar nos itens dos PCNs e DCNEM que tratamos acima.

O lúdico é uma ferramenta essencial para o ensino de línguas, pois a aprendizagem nesse contexto se dá de forma mais significativa, visto que, esta não está diretamente ligada aos conceitos de livros e sala de aula. Um ambiente que estimule o amadurecimento de forma natural e espontânea facilita a aprendizagem, conforme afirma SANTOS (2001), A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução.

A feira, como dito anteriormente, busca propiciar um aprendizado significativo, pois uma língua estrangeira se aprende também conhecendo o território, as culturas e tradições de outros povos. Isso é a interculturalidade em foco. Santos define *intercultural* como:

> [...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências ,antigas e novas, de modo a construir novos significados. (SANTOS, 2004, p.154)

A interdisciplinaridade é essencial no projeto. Temos diretamente a participação das disciplinas de história e geografia, em especial no primeiro momento das pesquisas para compreendermos a história do país estrangeiro e o espaço físico e geográfico, temos a informática e artes que também são de suma importância. A disciplina de artes foi trabalhada quando tratamos das danças culturais, trajes típicos e a influência delas na cultura de um povo. A informática foi importante para a organização e apresentação de slides, pontuação dos jurados (tablets) e votação informatizada do público.

O educador espanhol Jurjo Torres Santomé (1998), da Universidade de La Coruña, afirma que a interdisciplinaridade dá significado ao conteúdo escolar. Ela rompe a divisão hermética das disciplinas. E é com a perspectiva de integração das disciplinas que o projeto busca dar sentido ao aprendizado, busca mostrar para o aluno a importância e a utilidade prática no seu cotidiano daquilo que se está aprendendo na escola.

CONCLUSÕES

Obtivemos excelentes resultados com o projeto Espanglish. Os objetivos alcançados nos mostram que a inserção do lúdico, da interdisciplinaridade e da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras são essenciais para o aprendizado. O que se aprende através das pesquisas e a forma que eles as colocam em prática, dificilmente será esquecido.

A oralidade, que se caracteriza como um dos principais problemas para os alunos, pode ser, de pouco em pouco, trabalhada e melhorada. O melhor é ver que o "medo" de falar uma língua estrangeira vai deixando de existir quando estão num momento como esse.

A conquista dos objetivos nos mostram a importância e o dever de continuar esse trabalho. Continuaremos desenvolvendo a feira anualmente e realizando produções científicas com os alunos e professores envolvidos. Pretendemos também agregar mais professores de outras disciplinas para que possamos ampliar nossos olhares para a interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRASIL.**Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 565p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 121p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - parte 2: Linguagem, códigos e tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. 71p

NOGUEIRA, Z. P. **Atividades Lúdicas no Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf. Acesso em 13 de julho de 2016.

SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. 227p.

SANTOS, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004. p 154.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 278p.

ESTUDO SOCIOCOGNITIVO DA RECATEGORIZAÇÃO NAS CHARGES

Jorgelene de Sousa Lima[1], Nathália Maria Lopes Dias[2], Valdívia Regina Medeiros Queiroz[3], Caroline Silva Ferreira[4]

[1]Professora de Português e Mestre em Letras/Linguagens – IFPI. e-mail: dilene.sousa@ifpi.edu.br; [2]Professora de Português e Mestre em Letras/Linguagens - IFPI. e-mail: nathaliadias@ifpi.edu.br; [3]Professora do curso de administração - IFPI. e-mail: valdivia.queiroz@ifpi.edu.br; [4]Professora de Inglês - IFPI. e-mail: carol.ferreira@ifpi.edu.br.

RESUMO: Este estudo objetivou discutir a recategorização nas charges a partir de uma investigação sociocognitiva, considerando ser este gênero textual envolto por elementos mistos, já que envolve, em geral, a linguagem verbal e imagética. Destacam-se neste processo as funções da recategorização em textos verbo-visuais, além da metáfora como degrau para a recategorização. Para tanto, utilizou-se o método descritivo, o qual permite a partir de uma abordagem qualitativa, entender o referido fenômeno nos textos em destaque. Foram selecionadas duas charges retiradas de jornais de grande circulação na cidade de Teresina/PI produzidas entre 2010 e 2012, nas quais a recategorização se faz presente e cujo efeito irônico e cômico são acionados pelo referido processo. Ao final, as análises demonstraram que a recategorização contribui para o efeito cômico e irônico, atuando de modo mais peculiar neste último. As charges estudadas têm a recategorização construída por meio da imagem, que não é lida de forma linear, diferenciando-se, dessa forma, da recategorização em textos apenas com elementos verbais, em que a leitura ocorre de modo linear.

Palavras–chave: referenciação, multimodalidade, metáfora, ironia

RECATEGORIZATION OF SOCIAL COGNITIVE STUDY IN CHARGES

ABSTRACT: This study aimed to discuss the re-categorization in charges from a socio-cognitive research, considering that this genre surrounded by mixed elements, since it involves, in general, verbal and imagistic language. Also in the process of re-categorization functions in verbal-visual texts, beyond metaphor as a step to the re-categorization. For this, we used the descriptive method, which allows from a qualitative approach, to understand the phenomenon that the highlighted text. We selected two charges taken from major newspapers in the city of Teresina / PI produced between 2010 and 2012, in which the re-categorization is present and whose ironic and comic effect are triggered by that process. Finally, the analysis showed that the re-categorization contributes to the comic and ironic effect, acting in a most peculiar way in the latter. The charges have studied regrouped constructed through image that is not read linearly, differing thereby re-categorization of texts with only verbal information, in which reading occurs linearly.
KEYWORDS: benchmarking, multimodality, metaphor, irony

INTRODUÇÃO

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) foram os primeiros a realizar estudos sobre a recategorização, os quais se dedicaram, inicialmente, ao elemento lexical, utilizando

estratégia em que os interlocutores fazem representação dos objetos do discurso sob um novo valor categórico em conformidade com as variadas situações de enunciação, baseando-se em suas experiências linguísticas e de mundo. Nesse contexto, a referenciação foi assumida por estes autores frente à proposta de Mondada e Dubois (2003), na qual os objetos do discurso vão sendo construídos de forma dinâmica, não se encontrando previamente definidos, mas, construídos a partir da interação do interlocutor consigo e com o mundo.

Nessa ótica, a recategorização surgiu frente à proposta de referenciação, na qual o conceito de anáfora fora remodulado assumindo-se que as expressões anafóricas não possuem apenas valor referencial, podendo, então, remeter a um dado objeto do discurso como também alterá-lo.

A proposta desta investigação foi motivada pela verificação de que a recategorização vinha sendo estudada de forma mais abrangente em textos verbais, observando-se que nos textos imagéticos este processo se ancorava em elementos da própria imagem, aliados ao aspecto sociocognitivo, exigindo maior participação do leitor na construção e reformulação das categorias.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi discutir o processo de recategorização em textos híbridos, os quais podem congregar elementos verbais e não verbais, de modo específico, as charges, objeto desta investigação.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo foi orientado pelos pressupostos teóricos da Linguística de Texto e da Linguística Cognitiva, sustentando-se também no aporte teórico de outras áreas afins para caracterizar tanto o gênero charge como o aspecto da multimodalidade na constituição desse gênero.

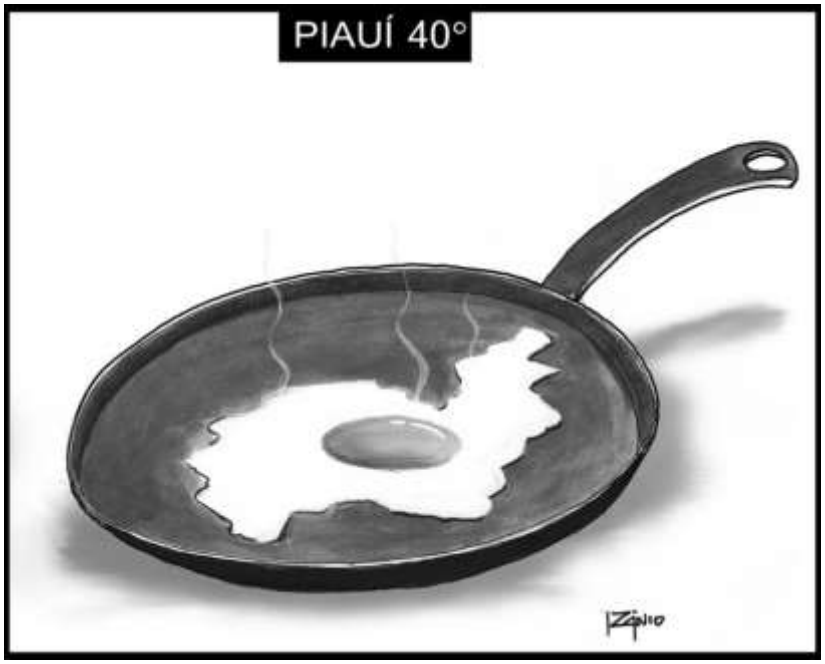
O *corpus* desta investigação foi constituído por 3 (três) charges de um grupo de 11 (onze) as quais serviram de estudo para uma dissertação de mestrado, selecionadas considerando-se aquelas que apresentavam textos e imagens, que pertenciam ao quadro social de Teresina e que foram publicadas em jornais de grande circulação da cidade.

O método utilizado foi o descritivo com abordagem quantitativo-bibliográfica, que na visão de Gil (2002), permite ao pesquisador utilizar a fundamentação teórica de autores consagrados na temática para descrever o fenômeno linguístico, cuja discussão foi integrada pelos seguintes autores: Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), Mondada e Dubois (2003),

Koch e Cunha-Lima (2007), Lakoff (1987), Kress e Van Leeuwen (1996) e Lima (2009), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira charge tematiza as temperaturas elevadas que afetam o estado do Piauí, tendo em vista que grande parte dos municípios do estado apresenta temperaturas que podem chegar até 40º durante o chamado período do br-o-bró[19], que compreende os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro.



Charge 1: Charge Piauí 40º.

Fonte: Jornal O Dia (Nov/2010). (Disponível em: http://portalaz.com.br. Acesso em: 15.08.2013)

Observemos que esta charge conjuga elementos verbais e não verbais, tendo em vista que além da figura do ovo frito, da frigideira e dos traços que representam a fumaça, observamos a seguinte expressão nominal: "Piauí 40º". As cores do ovo em branco e amarelo e a da frigideira em preto reforçam o sentido que o chargista deseja alcançar, porque ajudam a construir a imagem mental de calor refletida na interpretação.

No que se refere ao efeito cômico da charge, este é produzido através da figura do ovo frito em formato do mapa do Piauí, reforçado pela imagem da gema que, por ser amarela,

[19]No Piauí, de modo mais específico em Teresina, faz parte da cultura local denominar BR-O-BRÓ o período mais quente do ano, que corresponde aos meses de setem**bro**, outu**bro**, novem**bro** e dezem**bro**.

remete à representação do sol, no centro da figura do ovo. Além disso, a fumaça que exala do ovo expressa a ideia de alta temperatura, contribuindo para evidenciar o sentido do calor característico do estado. A ironia também é provocada pela figura do ovo fritando, reafirmando a sensação de calor que os piauienses sentem, como se estivessem sendo fritos, tal qual um ovo, reforçada pela expressão nominal já destacada e presente na charge.

A construção dos efeitos cômico e irônico da charge é motivada, principalmente, pela recategorização metafórica do referente "estado do Piauí" como "um ovo frito", mas é preciso ver que também há um processo metonímico imbricado na construção da referida recategorização, ou seja, temos, na charge, a figura do mapa do estado do Piauí metonimicamente tomada por seus habitantes, o que permite a inferência de que na época mais quente do ano os habitantes desse estado têm a sensação de estar sendo fritados em decorrência das fortes ondas de calor. Este processo metonímico não se dá diretamente no plano imagético, sendo possível sua realização de modo indireto a partir do esquema PARTE-TODO concebido por Lakoff (1987), para demonstrar que as coisas são divididas em partes cujos elementos compartilham de um todo.

Assim sendo, além da metonímia conceitual já referida, podemos identificar na charge a presença da metáfora conceitual QUENTE É ACIMA, considerando a expressão verbal "Piauí 40º" que se integra na construção da recategorização metafórica de "estado do Piauí" como "um ovo frito", licenciando a metáfora PIAUÍ É UM OVO FRITO, construída diretamente pela imagem, a qual também pode ser dita como licenciada pela metáfora conceitual LUGAR É UM ALIMENTO QUENTE, bem adequada à realidade piauiense.

Nesta charge, as recategorizações se aliam com a função de exacerbar o forte calor presente no Piauí, desencadeando a ironia e a comicidade do texto, tanto que o determinante visual traz a imagem do Piauí no formato do próprio ovo frito.

A próxima charge também trata dessa mesma temática do calor excessivo do estado do Piauí, embora se reporte apenas ao contexto da capital Teresina.

Charge 2: Teresina 40º

Fonte: Jornal O Dia (set/2012). (Disponível em: http://portalaz.com.br. Acesso em: 21.03.13).

Os efeitos de sentido da charge 2 são construídos a partir dos componentes imagéticos e verbais que se aliam para que esse processo se efetive. Sendo assim, a cena reproduzida pela charge é composta pelas seguintes imagens: o microondas, a representação da cidade no prato do microondas composta por casas, prédios e a ponte estaiada, um dos cartões postais da cidade. Aliado a estas, os componentes verbais: "Bem-vindo à Teresina" e o número "40º" se congregam para que o interlocutor reconheça a cidade que está sendo tematizada na charge, bem como o clima desta. Além disso, a figura da fumaça nas laterais do forno reforça a ideia de calor almejada pelo chargista, apontando para o fato de que a cidade possui temperaturas elevadas. Nessa perspectiva, Kress e Van Leeuwen (1996) reconhecem o quanto os conhecimentos culturais são exigidos na leitura de textos multimodais.

O efeito cômico-irônico da charge é acionado a partir do forno microondas, cujo alimento que está sendo esquentado é a cidade de Teresina colocada sobre o prato do forno, inferência construída também com auxílio da imagem da fumaça que traz uma conotação de calor.

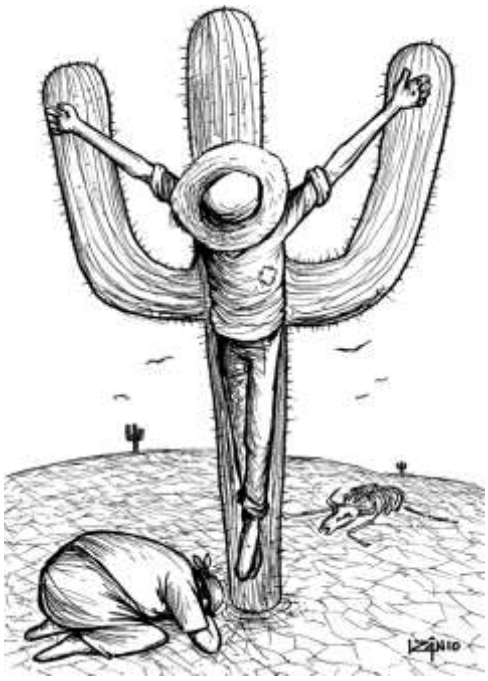
Neste texto, num primeiro olhar, salta aos olhos a recategorização metafórica do referente "cidade de Teresina" como "um prato de alimentos dentro de um forno de microondas", o qual funciona a uma temperatura de 40º. Novamente, podemos identificar aqui as metáforas conceituais LUGAR É UM ALIMENTO QUENTE e QUENTE É ACIMA. Porém, é preciso identificar também a presença das metonímias conceituais CONSTRUÇÕES PELA CIDADE e CIDADE PELOS HABITANTES, conjunto que nos permite a inferência

de que, de fato, são os habitantes de Teresina que metaforicamente estão sendo cozidos dentro de um forno de microondas, em razão das elevadas temperaturas desse lugar, que, às vezes, ultrapassam os 40º graus descritos na charge. Assim, num nível mais geral, também seria própria a construção da recategorização metafórica do referente "Teresina" como "um forno de 40º", licenciada pela metáfora TERESINA É UM FORNO. Dessa forma, pela inscrição da placa "Bem-vindo a Teresina" pendurada na entrada do forno aberto, é possível a inferência de que chegar a Teresina é chegar a um forno, o que reforça prontamente o efeito cômico-irônico da charge.

Ressaltamos que as recategorizações presentes nesta charge ocorrem diretamente no plano da imagem, tendo em vista que a imagem revela o próprio contexto de temperatura elevada que envolve a cidade.

Verificamos, assim, que o processo de recategorização é fundamental para a construção dos sentidos da charge na perspectiva ora descrita, lembrando também da relação entre metáforas e metonímias conceituais no licenciamento desse processo, conforme demonstrado. Assim, o processo de recategorização tem a função de exacerbar os altos índices de temperatura no estado do Piauí, com enfoque, no entanto, para a capital Teresina, que apresenta uma média de temperatura diária de 40º, comparando Teresina a um forno, metáfora que desencadeia as recategorizações, as quais licenciam o efeito cômico e irônico, conforme já mencionado.

A charge a seguir trata do tema social da seca na região Nordeste do Brasil, na qual o processo de desertificação tem tornado o local de difícil sobrevivência para muitos sertanejos que ainda estão na linha de pobreza do país.



Charge 3: A seca no Nordeste

Fonte: Jornal O Dia (mai/2010). (Disponível em: http://portalaz.com.br. Acesso em: 15.08.2013).

A construção de sentidos da charge é evocada a partir das figuras do sertanejo, de sua esposa, do cacto[20] no qual este se encontra "crucificado", da imagem do cadáver de uma vaca, do chão petrificado e, ao fundo, de aves que acreditamos serem urubus, uma vez que a figura do animal morto remete a estes. As cores preto e branco, bem como os traços que compõem as figuras contribuem para reforçar a cena mórbida que é construída pela imagem, isto é, uma paisagem triste e sem vida.

Na charge, identificamos duas recategorizações que engatilham a construção de seu efeito irônico, na crítica feita ao governo pela eterna penúria do povo nordestino provocada pela "indústria da seca", tendo em vista que a charge foi construída durante a visita de autoridades políticas a regiões semiáridas do Piauí, na qual animais têm morrido de sede e fome e pessoas têm acesso precário à água.

Temos, portanto, a recategorização do "homem sertanejo" como "um Cristo" e da "mulher sertaneja" como "uma santa", que, a exemplo de Maria, chora resignada pela crucificação de seu filho. Ambas as recategorizações são licenciadas pela metáfora conceitual VIDA DE SERTANEJO É UMA PAIXÃO DE CRISTO. Certamente que a concepção dessas

[20]Segundo Aguiar (1989), o cacto é uma planta muito comum em regiões semiáridas como no Nordeste brasileiro.

recategorizações metafóricas leva em consideração a figura do cacto metonimicamente tomado pela cruz, considerando o seu próprio formato, evidenciado pela imagem do texto multimodal a partir de uma visualização única e instantânea do texto, que se apresenta para o leitor sem fragmentações, o qual faz suas escolhas pessoais no momento de ler o texto, sem que haja uma leitura estagnada, a qual pode ser processada sob várias direções e sentidos, característica essencial desse tipo de gênero textual.

Sendo assim, o processo de recategorização, nesta charge, realiza-se de forma direta no plano imagético, acionado pelos mecanismos metafórico e metonímico e demais elementos semióticos não verbais presentes no texto, confirmando nossas hipóteses secundárias de estudo. Nesta charge, as recategorizações trazem como função primeira criticar a situação da seca em que vivem as pessoas no Nordeste brasileiro, levando-os, muitas vezes, à morte, conforme se evidencia no determinante visual do sertanejo de braços abertos morto na cruz.

CONCLUSÕES

Constatamos que no *corpus* de investigação a metáfora é predominante, ressaltando-se que todas as charges analisadas neste estudo apresentaram a metáfora como forma de acionar o efeito cômico e irônico, sendo estas as principais funções da recategorização.

Verificamos que nos textos multimodais objeto do estudo a ironia se volta mais para a crítica, atuando também no efeito cômico o que, no entanto, não se confirmou na charge 3, que não apresentou comicidade. A recategorização, assim, tramita entre o real e o figurado, utilizando-se, para tanto, os elementos da imagem que contribuem para que seja remodulada a visão categórica que se tem sobre determinado referente.

Destacamos que as charges se mostraram textos extremamente fascinantes, o que pode despertar cada vez mais o interesse por estudos voltados para o gênero e que muito ainda se tem a dizer acerca do processo de recategorização em textos imagéticos.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ D., REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER & REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (eds.). **Du sintagme nominal aux objects-de-discours:** SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Institute de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-71.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa científica.** São Paulo: Atlas, 2002.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images.** London/New York: Routledge, 1996.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LIMA, S. M. C. de**. Entre os domínios da metáfora e da metonímia**: um estudo de processos de recategorização. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CALVACANTE; RODRIGUES; CIULLA (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

VAN LEEUWEN, T. Ten Reasons Why Linguistics Should Pay Attention to Visual Communication. In: P. LEVINE & R. SCOLLON. **Discourse & Tecnology**: Multimodal Discourse Analisis. Georgetown, Georgetow University Press, 2004.

FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO EM ROMANCES DO CICLO DA CANA DE AÇÚCAR DE JOSÉ LINS DO REGO

Gizele Eishila da Silva de Andrade[1], Thiago da Camara Figueredo[2]

[1]Discente do Curso Técnico em Logística - IFPE. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq/IFPE. E-mail: gizeleeishila@hotmail.com [2]Professor do Departamento de Formação Geral – IFPE. E-mail: thiago.camara@cabo.ifpe.edu.br

RESUMO: A formação do indivíduo se dá através da interação com diversos fatores que influenciam o desenvolvimento de sua personalidade: aspectos comportamentais e ideológicos e o contato com as instâncias sociais, como a igreja, a família, a escola e o meio em que se vive. Na literatura, narrativas que tratam da formação do personagem correspondem ao conceito de *Bildungsroman*, romances de aprendizado ou de educação, em que há a descrição e o acompanhamento do crescimento da criança ou adolescente até sua fase adulta. Nessa proposta foram escolhidas três das obras de José Lins do Rego: **Menino de Engenho** (1932), **Doidinho** (1933) e **Banguê** (1934), que complementam um ao outro, contando a história e o desenvolvimento do personagem Carlos de Melo. Em **Menino de Engenho**, descobrem-se os acontecimentos que levaram o garoto a ser criado pelo avô Zé Paulino, um dos últimos senhores de engenho do Nordeste. **Doidinho** dá continuidade a trajetória de Carlos, narrando a ida dele ao internato onde experimentará novas experiências e aperfeiçoará suas antigas opiniões e conhecimentos, resignificando a estrutura social do engenho, e até mesmo a figura de seu avô. **Banguê**, o último livro sobre a vida de Carlos representa a transição da juventude para a fase adulta ao focar no retorno dele da faculdade de Direito para administrar o engenho herdado do avô. A trilogia permite ao analista escrutinar a representação da formação do sujeito Carlos de Melo, estabelecer relações com a biografia de José Lins do Rego e descortinar valores e especificidades da sociedade canavieira.

Palavras–chave: romance de formação; *Bildungsroman*; infância; literatura

FORMATION OF THE SELF IN SUGAR CANE PLANTATION NOVELS BY JOSÉ LINS DO REGO

ABSTRACT: The formation of the individual happens through interaction with various factors that influence the development of his personality: behavioral and ideological aspects and the contact with the social bodies such as the church, the family, the school and the environment where he lives. In literature, narratives dealing with the formation of character correspond to the concept of *Bildungsroman*, novels of formation or education, in which there is a description and monitoring of the growth of children and adolescents until their adulthood. In this proposal three works of José Lins do Rego have been chosen: **Menino de Engenho** (1932), **Doidinho** (1933) and **Banguê** (1934), which complement each other, telling the story and character development of Carlos de Melo. In **Menino de Engenho**, the events that led the boy to be raised by his grandfather Zé Paulino, one of the last Northeastern planters, are known. **Doidinho** continues the path of Carlos, recounting his trip to the boarding school where new experiences will redefine his ancient beliefs and knowledge, enhancing the social structure of the plantation atmosphere, and even the image of his grandfather. **Banguê**, the last book on the life of Carlos is the transition from youth to adulthood that focuses on his return from the law school to administer the inherited sugarcane

plantation of his grandfather. The trilogy allows the analyst to scrutinize the representation of the formation of the subject Carlos de Melo, establish relations with the biography of José Lins do Rego and uncover values and specificities of the sugar company.

KEYWORDS: novel of education; *Bildungsroman*; childhood; literature

INTRODUÇÃO

Embora a temática do romance de formação seja bastante difundida nos estudos literários, é de surpreender a quase inexistência de trabalhos que se voltem à investigação da formação do indivíduo na literatura. Muito se encontra sobre a importância da literatura para a formação de leitores, da criança, do sujeito reflexivo, etc., todavia, isso não constitui o objetivo deste trabalho. O que interessa aqui é refletir sobre como a literatura cria, divulga, critica e problematiza concepções de formação do indivíduo, ou seja, como o processo de desenvolvimento pessoal é representado. Nesse sentido, pensar a formação se revela um modo de pensar o ser humano e seus ideais de desenvolvimento.

Assim, este estudo analisa a representação da formação do indivíduo em **Menino de Engenho**, **Doidinho** e **Banguê**, sendo investigados fatores que se destacam e colaboram para a representação da formação de Carlos de Melo, personagem principal da trilogia. O objetivo é deixar evidente os quesitos que contribuem para a formação e aprendizado do personagem, diante dos acontecimentos, provas, costumes e contatos que constroem o caráter do herói, de acordo com o desenvolvimento e crescimento, contando também com o mundo em constante evolução.

No entanto, seria insuficiente isolar o tema da representação da formação e ignorar a forma literária através da qual ele se efetiva no discurso ficcional: o romance de formação, ou *Bildungsroman*. De natureza essencialmente histórica, é preciso e proveitoso problematizar a continuidade desse subgênero na literatura. Por isso, é importante aproximar as obras inaugurais das demais a fim de se discutir acerca da tradição e de seu dinamismo, sem desconsiderar a reinserção histórica das manifestações.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa possuiu perfil teórico-crítico, pois trouxe para o primeiro plano da discussão obras literárias e teóricas a fim de problematizar a relação mútua entre a representação ficcional do processo de formação e a influência ou renovação de um dos tipos do romance, neste caso, o *Bildungsroman*. O método é indutivo, uma vez que o *corpus* literário foi a base sobre a qual se desenvolveu a tese.

Foram analisados três dos romances de José Lins do Rego que integram o que ficou conhecido como ciclo da cana de açúcar: **Menino de Engenho** (1998), publicada em 1932; **Doidinho** (1998), de 1933; e **Banguê** (1998), lançado em 1934. Além deles, foi fundamental conhecer o paradigma do *Bildungsroman*, que corresponde a **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**, de Goethe (1796). A partir de tais leituras preliminares, investigou-se o processo de formação de seu personagem, considerando o contexto de produção em que tais obras surgiram.

Fez-se uma releitura crítica das obras ficcionais selecionadas e teóricas. Objetivou-se, assim, a reavaliação das hipóteses que orientaram a proposta da pesquisa e o aprofundamento das perspectivas acerca do material selecionado. O objeto de estudo indicou os procedimentos teóricos mais apropriados para a sua interpretação.

A etapa seguinte disse respeito à articulação entre a teoria e o objeto de estudo. Tal articulação ocorreu de maneira dialética, i.e., não se pretendeu que a teoria esgotasse o objeto de estudo nem que este fosse incapaz de iluminar lacunas da teoria. Desse modo, ambos serviram à problematização das questões demandadas.

Finalmente, chegou-se ao resultado da análise em que são apresentados o amálgama das análises pontuais dos objetos de estudo e a conclusão sobre os temas investigados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A representação da formação do indivíduo em romances é caracterizada pelo conceito de Literatura de Formação ou *Bildungsroman*, que tem como característica principal apresentar um protagonista em sua jornada da infância à maturidade, em busca de crescimento espiritual, político, social, psicológico, físico ou moral.

Bakhtin (2000) apresenta os tipos de romances que ajudaram a constituir o romance de formação, que são o romance de viagens, o romance de provas, o romance bibliográfico e o romance didático pedagógico. O romance de formação ou educação seria aquele que aglutina características de todos os tipos anteriores do romance. “O herói, carente de traços particulares, é um ponto móvel no espaço” (BAKHTIN, 2000, p.223). O personagem precisa estar em constante mudança de cenários, pois é isso que possibilitará a interação com a diversidade, que colaborará de forma mais eficiente para a sua formação.

Mas, diferentemente do romance de viagens, não é a mera mudança de cenários que produz a aprendizagem do sujeito. Esse espaço em que se move o herói é um lugar histórico, ou seja, corresponde a uma dada comunidade em um tempo específico. No caso dos romances de José Lins, trata-se da formação de um personagem nas primeiras décadas dos anos 1990 no

Nordeste Brasileiro, época de declínio da sociedade canavieira. Carlinhos, depois Carlos de Melo, é o protagonista cuja formação se descortina nas três narrativas selecionadas. Ele faz parte de um mundo novo que se forma junto com ele.

Bakhtin (2000) considera o romance de formação como sendo o que pela primeira vez na história da literatura realiza a historicização do tempo, ou seja, que representa um personagem envolvido nos problemas de seu momento histórico, que se move em um cenário dinâmico numa dimensão temporal viva, que constrói o seu caráter a partir das experiências de seu destino. Não se trata de um herói finalizado, e sim de um herói em constante devir. Em Menino de Engenho, tanto o menino quanto a sociedade estão em processo de mudança.

Após a morte da mãe, Carlinhos é levado ao engenho, aí está a primeira mudança. Ambiente completamente diferente do mundo.

O segundo cenário fundamental da formação de Carlos se dá a partir de sua saída do engenho e corresponde ao internato. O mundo de Carlinhos começa a se ampliar, colaborando para que ele aperfeiçoe seus antigos conceitos e sua visão de mundo. Antes, para o garoto, existia apenas aquela vida no engenho. O internato amplia sua relação com o mundo ao lhe revelar novas relações de poder e lhe expor a uma atmosfera onde não é mais o principal privilegiado. Isso faz com que ele reflita até sobre seus conceitos em relação ao avô.

> Naquele tempo o Brasil para mim não existia. O meu mundo, o meu país tinha os seus limites nos limites do Santa Rosa. Que me importava o presidente da República? Quem mandava em todos nós era velho Zé Paulino. O povo do Pilar não lhe vinha fazer festas? Levara-me certa vez o meu avô para a sua posse na prefeitura (REGO, 1933 p. 48).

O internato amplia sua relação com o mundo ao lhe revelar novas relações de poder e lhe expor a uma atmosfera onde não é mais o principal privilegiado. Isso faz com que ele reflita até sobre seus conceitos em relação ao avô.

> Agora no colégio eu já sabia de muita coisa. E quanto mais sabia, mais ia vendo que o velho Zé Paulino não era tão grande como eu pensava. Era bem pequeno o seu poder, comparado com o dos governadores e dos presidentes. Uma ocasião chegou não sei quem com um jornal da Paraíba atacando meu avô (REGO, 1933, p. 48).

Outro cenário crucial teria sido a faculdade, acompanhada da volta ao engenho, que já não era mais o mesmo. A evolução das usinas, a decadência dos engenhos, a luta do Santa Rosa para sobreviver em decorrência dos dias de velhice de Zé Paulino fazia com que o engenho tomasse outros rumos. Por mais que tenha tentado, Carlos não se vê mais em

condições de sobreviver no universo de sua origem embora tivesse consciência que deveria tentar manter os valores da tradição. Ele tenta se impor contra o triunfo das usinas que iam absorvendo os engenhos.

As usinas agora tomavam conta da economia e quem trabalhava nos engenhos aos poucos ia migrando sob o argumento de que, na usina, eram mais bem pagos. No engenho, era costume trabalhar por muito pouco, e as relações trabalhistas eram baseadas no favor e no empréstimo da terra para morar e do básico para se alimentar. “A usina comia um por um os engenhos” (REGO, 1934, p. 133).

Ele se sente uma pessoa mais madura, diz que, com tantos anos fora, o engenho se tornara muito pequeno. “O mundo crescera tanto para mim que o Santa Rosa se reduzira a um quase nada. Vinte e quatro anos, homem, senhor do meu destino” (REGO, 1934, p.1). No final, Carlos aparenta sentir-se responsável por si ou querer ter autonomia. Ele se desfaz do engenho, depois de ter lutado para manter o Santa Rosa, e ter tentado administrar como o Zé Paulino, e acaba vendendo o engenho para o tio devido a sua incapacidade de administração.

A trajetória de Carlos de Melo é então marcada por um fracasso. Ele fale como senhor de engenho, desconhece a bonança financeira dos tempos do avô e também não consegue estabelecer uma união efetiva com aquela que teria sido sua grande paixão. Aqui cabe a indagação se quem fracassa é Carlos de Melo ou a figura do senhor de engenho, que já não encontra mais espaço na sociedade em que o menino se tornara um homem. Triunfantes foram os planos de seu avô. Graças a ele, Carlos se tornara advogado e aceita assumir um cargo em outro estado. Sua formação não está assim completa. Conhece-se parte dela e sabe-se que há ainda o que se descobrir e conquistar.

CONCLUSÕES

A pesquisa teve o mérito de trazer divulgar o conceito de *Bildung* e de *Bildungsroman,* a temática da formação do indivíduo e o romance em que tal formação é representada. Embora o desenvolvimento do personagem e este tipo de romance sejam recorrentes na Literatura, pouca discussão de encontra a respeito de tais conceitos em língua portuguesa.

Além disso, o estudo permitiu ainda a divulgação da obra do já popular José Lins do Rego, mas amplia a sua fortuna crítica ao enfocar no aspecto da formação e do romance de formação, tópicos pouco pesquisados na Academia Brasileira, ainda mais em relação a José Lins do Rego.

Um dos pontos que a investigação não toca e que poderia ser tratado em pesquisas futuras seria averiguar em que medida é possível falar de *Bildungsroman* ou romance de

formação para além do contexto histórico em que ele surge, qual seja, a Alemanha do Século XVIII. Assim, pode-se dimensionar como romances contemporâneos que tratam da formação dialogam com a tradição deste subgênero romancístico e problematizam sua estrutura inicial e os valores que veiculam.

AGRADECIMENTOS

A aluna sente-se agradecida ao IFPE; ao orientador Thiago da Camara Figueredo, por toda dedicação, apoio e acompanhamento do projeto; ao diretor geral do campus Daniel Assunção; por fim, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa, que a ajudou no desenvolvimento do trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BURITI de Oliveira Iranilson. **Infância e Cultura Escolar na Obra *Doidinho*, de José Lins do Rego.** Projeto História**,** 2015.

FREITAG, Barbara. **O Indivíduo em Formação**. São Paulo: Cortez, 1994.

FIGUEREDO, C. Thiago. **A Literatura e o Processo de Formação do Indivíduo**. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

GOETHE, J. W. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister**. Rio de Janeiro: 34, 2006.

REGO, José Lins do. **Banguê**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1998.

_____. **Doidinho**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1998.

_____. **Menino de Engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1998.

FRONTEIRAS, DESLOCAMENTOS E IDENTIDADE: O JOGO DA SEMELHANÇA E DA DIFERENÇA EM “DOIS IRMÃOS”, DE MILTON HATOUM

Maria Luciane da Silva[1]

[1]Professora de Língua Portuguesa do IFAL – Campus Maceió, membro do grupo de pesquisa NELL-IFAL. e-mail: marialuciane@uol.com.br

RESUMO: O artigo apresenta uma discussão sobre fronteiras, deslocamentos e identidade, a partir do jogo da semelhança e da diferença em “Dois irmãos”, obra do manauara Milton Hatoum. Utilizamos como referencial teórico os estudos de base cultural elaborados por autores como Bhabha (2003) e Hall (2005; 2000). “Dois irmãos” expressa bem muitas das características da sociedade pós-moderna, revelando sujeitos deslocados, fragmentados, com identidades fronteiriças.
Palavras–chave: literatura brasileira, estudos culturais

BORDERS, DISPLACEMENTS AND IDENTITY: THE GAME OF SIMILARITY AND DIFFERENCE IN “TWO BROTHERS”, OF MILTON HATOUM

ABSTRACT: The article presents a discussion about borders, displacements and identity, from the game of the similarity and difference in "Two Brothers", the work of the Milton Hatoum. We use as theoretical studies of cultural base produced by authors such as Bhabha (2003) and Hall (2005; 2000). "Two Brothers" expresses many of the characteristics of post-modern society, revealing subject displaced, fragmented, with border identities.
KEYWORDS: brazilian literature, cultural studies

INTRODUÇÃO

Este artigo procura discutir as relações entre fronteiras, deslocamentos e identidade, especificamente no jogo da semelhança e da diferença, a partir de uma leitura/análise do livro Dois irmãos, de Milton Hatoum. Nascido na cidade de Manaus, no início da década de 1950, numa família de origem libanesa, Milton Hatoum traz para suas obras traços, características e episódios tanto da cultura árabe quanto da cultura manauara.

Seu livro de estreia, Relato de um certo oriente (HATOUM, 1989), foi bem recebido pelo público e pela crítica, rendendo-lhe o prêmio Jabuti de melhor romance. E 11 anos depois, o romance Dois irmãos (HATOUM, 2006) reafirma sua conquista e o consolida como um dos maiores escritores da literatura brasileira contemporânea. Nessa trajetória, publicou, em 2005, Cinzas do Norte, também premiado com o Jabuti; em 2008, publicou Órfãos do Eldorado; em 2009, o livro de contos A cidade ilhada e, mais recentemente, em 2013, publicou o livro de crônicas Um solitário à espreita.

Os livros de Milton Hatoum foram publicados em 14 países, dentre os quais Estados Unidos, França, Itália, Suíça, Alemanha, Portugal etc. e foram traduzidos para 12 línguas. Em seus romances, temas como a imigração, a memória e o drama familiar são recorrentes e possibilitam discussões sobre tradição cultural, identidade, diferença, alteridade, entre-lugar, memória etc. Além disso, em suas obras, sobressaem narradores-personagens complexos, em enredos que tratam de conflitos familiares, cujos tempo e espaço são construídos pela memória. O viés da rememoração traz à tona o tempo de infância, misturando, como dito, o universo da cultura manaura com o da cultura do imigrante árabe, traço que revela as origens do escritor.

Fazendo um recorte de suas palavras, em um depoimento intitulado "Escrever à margem da história", no qual expõe como iniciou sua escrita, tem-se:

> Ao invés de discorrer sobre esse dilema, prefiro fazer um breve comentário sobre uma experiência pessoal; ou seja, falar de uma dupla viagem. A primeira, imaginária. O viajante imóvel que, durante a sua infância em Manaus, imagina mundos distantes. A segunda, uma viagem real rumo ao sul do Brasil e ao outro hemisfério: deslocamento da periferia para vários centros (o centro é sempre plural), desejo de deixar a margem e navegar no rio de uma outra cultura ou sociedade. Na minha infância, a convivência com o Outro exterior aconteceu na própria casa paterna. Filho de um imigrante oriental com uma brasileira de origem também oriental, eu pude descobrir, quando criança, os outros em mim mesmo. Ou, como afirma Todorov: "Uma pessoa pode dar-se conta de que não é uma substância homogênea e radicalmente estrangeira a tudo que não é ela própria". (HATOUM, 1993, p. 1).

Partindo dessa afirmação e de nossa leitura/análise do romance Dois irmãos, procuramos, aqui, discutir as relações entre fronteiras, deslocamentos e identidades, verificando o jogo da semelhança e da diferença em Dois Irmãos, de Hatoum.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho, de natureza descritiva, foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica a qual reuniu informações sobre a vida e a obra de Milton Hatoum e sobre autores que discutem as relações entre a Literatura e os estudos culturais, tais como, Bhabha (2003) e Hall (2005; 2000), bem como os apontamentos sobra a personagem de ficção, de Candido (2007).

Todos os dados obtidos foram reunidos e discutidos a partir desse referencial e são aqui, a seguir, apresentados em síntese.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Livro

O romance Dois irmãos, de Milton Hatoum, narra a história de uma família de origem libanesa residente na cidade de Manaus, considerada a capital da borracha, no início do século XX. A cidade recebe estrangeiros que chegam com o intuito de acompanhar o progresso. O desenvolvimento e as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que marcaram a cidade, no início do século, vão se refletir na vida da família, evidenciando conflitos e rupturas individuais.

A partir de fios entrelaçados pela memória, ficamos sabendo que o jovem imigrante Halim, aprendiz de mascate, casa-se com Zana, menina que chega a Manaus na companhia do pai, o viúvo Galib, dono de um restaurante nas proximidades do porto. Da união, nascem três filhos: os gêmeos Yaqub e Omar, cuja convivência é antagônica, e Rânia. Além deles, há Domingas, uma índia que se agrega à família, dois anos antes do nascimento dos gêmeos, e servirá como empregada da casa. Domingas é mãe de Nael, o mestiço e bastardo, através do qual se toma conhecimento dos fatos que marcaram a vida da família. É sob seu ponto de vista que a narrativa é apresentada. Fato curioso é que somente quase ao final da história sua identidade é revelada ao leitor, e é, portanto, através da sua memória que o leitor passa a conhecer a história de ódio dos Gêmeos Yaqub e Omar.

O antagonismo presente na relação dos irmãos remete a relatos bíblicos os quais nos dizem sobre as tradições orientais, pautadas em regras e quebra de tabus. Um desses relatos, presente no livro de Gênesis, conta a história dos gêmeos Esaú e Jacó, filhos de Isaac e Rebeca, segundo a qual os filhos já eram rivais no seu ventre, e essa rivalidade seguirá até a idade adulta, contando com a conivência da mãe. A questão que os afasta envolve a identidade familiar, e as tradições do Oriente.

No romance Dois irmãos, os gêmeos crescem assumindo posturas diferentes e odiando-se pelo amor de uma mulher. E esse é o ponto de partida para a discussão que coloca questões como fronteiras, deslocamentos e identidade na constituição desses sujeitos, numa narrativa composta por uma pluralidade cultural. Cabe salientar, em consonância com Candido (2007), que personagem é um ser de ficção, e embora possa parecer paradoxal, é esse ser fictício que, ao ganhar forma e características de pessoa, torna a criação literária verossímil. E, ao analisar o papel da personagem, o autor afirma que tal qual seres humanos, pode-se percebê-la envolvida numa teia de valores de ordem cognoscitiva, religiosa, moral político-social, e age, muitas vezes, guiada por esses valores.

De acordo com esse crítico literário, as personagens “Muitas vezes debatem-se com a necessidade de decidir-se em face da colisão de valores, passam por terríveis conflitos e enfrentam situações-limite em que se revelam aspectos essenciais da vida humana: aspectos trágicos, sublimes, demoníacos, grotescos ou luminosos.” (CANDIDO, 2007 p. 45). Nesse jogo conflituoso estão Yakub e Omar, cada um com seus valores, sublimes e/ou grotescos, querendo impor-se e demarcar seu espaço.

Fronteiras

Podemos dizer que um olhar atento para as questões econômicas, políticas, religiosas, culturais, nos mostra que as fronteiras estão caindo, que as crises financeiras atravessam continentes e que o fenômeno da globalização subverteu a antiga oposição entre margem e centro, local e global.

Percebemos, então, que os debates sobre fronteiras têm ocupado um espaço privilegiado em todos os campos do saber, nos últimos tempos. Historiadores, geógrafos, antropólogos, filósofos, sociólogos, críticos literários, estudantes curiosos, como nós, também têm promovido discussões acerca deste tema atual e amplo. Por isso, estamos aqui. E assim uma pergunta se faz necessária: o que viria a ser fronteira? O conceito é por si já fronteiriço, visto que não refere apenas a espaço físico, possui desdobramentos políticos e carrega um significado que vai além dos aspectos territoriais de demarcação geográfica, para delimitar extremidades de um país ou região. Interessa, aqui, abordar fronteiras num sentido simbólico, que considera o plano social e cultural, situando uma significação de referência identitária, constituindo, assim, um sentido que orienta a percepção da realidade com suas construções imaginárias e definindo princípios de reconhecimento de um “eu” e sua relação com o “outro”. E nesse percurso, fez-se notar também um outro tema que está em constante discussão, que é “crise de identidade”.

Importa-nos, para esta discussão, observar como os elementos caracterizadores na narrativa de Dois irmãos, construída na fronteira das tensões da rivalidade, interferem na constituição das identidades dos gêmeos Yaqub e Omar. A ideia de fronteira que orienta nossa leitura/análise da obra não está para o sentido dicionarizado de limite geográfico, está sim para o aspecto cultural e social e considera as formas como os sujeitos agem em relação ao espaço que ocupam e com as pessoas com quais se relacionam, conforme Pesavento (2002, p. 35-6) esclarece em seu artigo *Além das fronteiras:*

> Sabemos que as fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que guiam a percepção da realidade. Neste sentido, são produtos dessa

> capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. Referimo-nos ao imaginário, este sistema de representações coletivas que atribui significado ao real e que pauta os valore e a conduta. Dessa forma, as fronteiras são, sobretudo, culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias, limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo.

Nesse sentido, podemos perceber que as fronteiras surgem da necessidade de passagens, deslocamentos, que levam os sujeitos a ultrapassarem limites, físicos e pessoais, estando ora dentro, ora fora, em contato com o mesmo e com o diferente. Logo, fronteiras são espaços próprios para trocas, interações, mobilidades. As fronteiras podem dividir, separar, mas podem, paradoxalmente, unir. Daí que não se deve ignorar que as diferenças são ressaltadas, pois fronteira também provoca discórdia, contestação, conflito, choques de identidades.

É necessário, por isso, evidenciar as considerações de Homi Bhabha ao tratar de fronteira e a importância que ela possui no contexto da pós-modernidade e do pós-colonialismo:

> [...] nossas sugestões para ultrapassar a barreira ou o limite – o próprio ato de ir *além* – são incognoscíveis, irrepresentáveis, sem um retorno ao 'presente' que, no processo de repetição, torna-se desconexo e deslocado. O imaginário da distância espacial – viver de algum modo além da fronteira de nossos tempos – dá relevo a diferenças sociais, temporais, que interrompem nossa noção conspiratória de contemporaneidade cultural. (BHABHA, 2003, p.23).

Aproximando essa perspectiva móvel, flutuante que a fronteira apresenta da narrativa do romance Dois irmãos, discutiremos as identidades fronteiriças que constituem Yaqub e Omar, os gêmeos rivais que estão no centro do enredo da obra, cujas relações de identidade e diferença desencadeiam uma crise familiar que provoca a desintegração da família.

O jogo da semelhança e da diferença

As reflexões aqui expostas levam em consideração que as fronteiras, quer sejam físicas quer sejam pessoais, constituem sujeitos cujas identidades não estão definidas, pois, ficcional ou não, os sujeitos ocupam um espaço comum, em um determinado tempo, com um determinado grupo. Isso pressupõe trocas, interação.

Nesse sentido, vemos que a identidade é uma construção individual que ocorre com o coletivo. Referindo à identidade, Hall (2005; 2000) esclarece-nos que a identidade do sujeito pós-moderno não é mais definida como fixa, essencial ou permanente. Ela é transitória. A identidade, segundo o autor, só pode ser concebida, historicamente, pois, na pós-modernidade, observam-se sujeitos com identidades fragmentadas, descentradas e deslocadas.

Assim, o que se observa é que a "identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia." (HALL, 2005, p.13).

A nossa reflexão sobre as identidades dos gêmeos Yaqub e Omar, marcadas pela rivalidade, pelo ódio, é que estão nessa fronteira tensa, revelando sujeitos fragmentados, descentrados. A relação divergente dos irmãos conta, de certa forma, com a conivência da mãe, Zana, que os trata de modo diferenciado, deixa Yaqub excluído, enquanto superprotege o "caçula" Omar, envolvendo-o com mimos exagerados, assim tratado por ter nascido minutos depois de Yaqub.

Fisicamente, os gêmeos apresentam uma semelhança inquestionável: "Tinham o mesmo rosto anguloso, os mesmos olhos castanhos e graúdos, o mesmo cabelo ondulado e preto, a mesmíssima altura." (HATOUM, 2006, p.13). Entretanto, em comportamento, eles são totalmente opostos. Omar cresce nessa teia de superproteção e torna-se um egoísta, irresponsável, boêmio; Yaqub, relegado pela mãe, é introvertido, tímido. Iguais na aparência, porém muito diferentes interiormente, em atitudes, os irmãos vão competir pela preferência no carinho da mãe e para demarcar a posição de filho preferido da casa.

As divergências se acentuam ainda mais quando os dois brigam pelo amor de uma garota, Lívia. Desse fato, resulta uma cicatriz no rosto de Yaqub e seu afastamento da família, da cidade, pois os pais temiam a violência dentro de casa, decidiram, então pela viagem, enviando-o para o Líbano, onde passa aproximadamente 5 anos. Esse é o seu primeiro deslocamento. Quando regressa a Manaus, dedica-se aos estudos e se destaca com a habilidade de calcular. Decide, após ser aconselhado no colégio, ir embora para São Paulo, afastando-se definitivamente da família: "Yaqub vinha ruminando a mudança para São Paulo. Foi o padre Bolislau quem o aconselhou a partir. "Vá embora de Manaus", dissera o professor de matemática. "Se ficares aqui, será derrotado pela província e devorado pelo teu irmão."

Esse exílio de Yaqub revela um traço de sua identidade que só será percebido bem mais tarde, o calculista também em atitudes. Pode-se tomar, nesse momento, os esclarecimentos de Bauman (2005, p. 21-22) sobre a construção da identidade. Para esse estudioso, devemos considerar o fato de que:

> [...] a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, "um objetivo"; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tende a ser, suprimida e laboriosamente oculta.

Em São Paulo, Yaqub torna-se um engenheiro bem conceituado, casa-se com seu amor de adolescência, Lívia, sem revelar para a família. Em, Manaus, Omar segue sua vida boêmia, desregrada e irresponsável. Mas, numa tentativa de fazê-lo amadurecer e ganhar responsabilidade, o pai o manda para São Paulo, onde deve estudar. Mas isso não acontece. Ele descobre onde o irmão mora, rouba-o e vai passar uma temporada de aventuras nos Estados Unidos, confirmando sua fama de garoto aventureiro. Esse fato só faz crescer o ódio entre os irmãos. Quando Omar retorna a Manaus, continua a levar uma vida boêmia. Ocorre a desintegração da família, paralelamente a um declínio da cidade.

CONCLUSÕES

Como uma reflexão final, considerando os limites espaciais que aqui se tem, pode-se afirmar que a narrativa de Dois irmãos é construída revelando sujeitos deslocados, com identidades fronteiriças, que flutuam, como o porto da cidade de Manaus, talvez uma metáfora reveladora da pós-modernidade, que torna os sujeitos fragmentados.

Se por um lado temos a identidade fluida dos irmãos, temos também um desejo de mudança que não se realiza, ou que se realiza no outro, pois o que os gêmeos revelam é um desejo de ser como o outro, alcançar o que o outro alcançou, seja a expansividade e o carisma de um, ou o sucesso profissional e reconhecimento social do outro. Fazendo um recorte da concepção lacaniana, seria a identificação inconsciente do que falta em nós e reconhecemos no outro, e move a busca e o desejo de ser, mas isso é tema para outras discussões.

REFERÊNCIAS

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

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CANDIDO, Antonio *et. al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção debates; 1).

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

_____. Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____.**Relato de um certo oriente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Escrever à margem da história.** 1993. Disponível em: < http://www.hottopos.com/collat6/milton1.htm>. Acesso em: 11 set. 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. *In* MARTINS, Maria Helena. (org.) **Fronteiras culturais** – Brasil, Uruguai, Argentina. Cotia, São Paulo: Ateliê editorial, 2002.

GRUPO DE ESTUDOS E PRÁTICAS ARTÍSTICAS TEATRAIS (GEPAT)-“PESSOAS” DO IFMA-CAMPUS ZÉ DOCA: HISTÓRIA, SUJEITOS E PRODUÇÃO ARTÍSTICA NO PERÍODO DE 2012 A 2014

Sara Railma Rocha da Silva[1], Karina Veloso Pinto[2]

[1]Discente do curso técnico em biocombustíveis - IFMA. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq/IFMA. e-mail: sararailma123@gmail.com; [2]Professora do curso técnico integrado em biocombustíveis - IFMA. e-mail: karina.veloso@ifma.edu.br

RESUMO: O presente artigo apresenta dados acerca da história, dos sujeitos e da produção artística do Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT)-Pessoas, no período de 2012 a 2014. Compreender a realidade que faz parte da vida do homem é fator preponderante para que o mesmo possa valorizar e respeitar tanto as suas vivências sociais, históricas, econômicas e culturais quanto às de outras de outras comunidades. Ao conhecer a arte produzida em diversos locais o ser humano tem a possibilidade de ampliar sua concepção da própria arte e aprender a dar sentido a ela. Por meio dela, o sujeito expressa, representa e comunica conhecimentos e experiências que fazem parte do seu cotidiano, analisá-la no contexto escolar faz-se imprescindível porque é justamente nesse âmbito que os indivíduos têm a oportunidade de terem acesso ao conhecimento formal. E por que não aprender a fazer e apreciar Teatro, e mais ainda quando esse é vinculado ao âmbito escolar? Como pensar a prática do Teatro enquanto atividade pedagógica na educação técnica e tecnológica? Conhecer os sujeitos, sua história e produção artística se torna importante principalmente na escola, por ser um meio de educar os alunos não somente para aprender conteúdos cognitivos, codificados, mas também para aprender os limites de tais códigos, incluindo aqueles que os alunos usam para construir suas próprias narrativas e histórias.
Palavras–chave: arte, teatro, vivências

STUDY GROUP AND PRACTICES THEATRICAL ARTS (GEPAT) - "PEOPLE" IFMA-CAMPUS ZÉ DOCA: HISTORY, SUBJECTS AND ARTISTIC PRODUCTION IN THE 2012 TO 2014

ABSTRACT: This article presents results on the history of the subject and the artistic production of the Study Group and Practices Artistic Theatre (GEPAT) -People in the period from 2012 to 2014. Understanding the reality that is part of man's life is a major factor in that it can value and respect both their social experiences, historical, economic and cultural as those of other of other communities. By knowing the art produced in several places the human being has the possibility of expanding its conception of art itself and learn to make sense of it. Through it, the subject expresses, represents and communicates knowledge and experiences that are part of their daily lives, analyze it in the school context makes itself indispensable because it is precisely in this context that individuals have the opportunity to have access to formal knowledge. And why not learn to do and enjoy theater, and even more so when this is linked to the school environment? How to think the practice of theater as an educational activity in technical and technological education? Knowing the subject, its history and artistic production becomes particularly important in school, as a means to educate students not only learn cognitive content, coded, but also to learn the limits of such codes, including those that students use to construct their own narratives and stories.

KEYWORDS: art**,** heater, experiences

INTRODUÇÃO

O teatro na educação oportuniza aos educandos compreender e/ou vivenciar o indivíduo em sua totalidade-corpo, gesto, movimento, permitindo que ele dialogue consigo e com seus semelhantes, e assim conheça a sua realidade e ambiente sociocultural. Pesquisar sobre esse grupo possibilita compreender as ações teatrais que vêm sendo realizadas no município de Zé Doca, mais precisamente em uma escola que trabalha com a educação técnica e tecnológica.

Nesta pesquisa se investigou sobre a história, os sujeitos e a produção artística teatral do Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT)- "Pessoas" do XXX, no período de 2012 a 2014.

Este grupo faz parte de um projeto de pesquisa e extensão do XXX sob a coordenação da professora de Arte da referida instituição, cujo objetivo é estudar e experienciar os aspectos conceituais e práticos referentes às atividades artísticas, em especial, o Teatro, bem como realizar atividades relacionadas à pesquisa e à extensão.

Por que investigar sobre um grupo de teatro, qual a relevância desse tema para o cenário da pesquisa e da realidade do município de Zé Doca/MA? Qual a finalidade de se fazer um levantamento e catalogação da história dos sujeitos e da produção artística do referido grupo?

Estes questionamentos nortearam esta pesquisa e se apresentará nesta produção textual as informações relevantes e necessárias que possibilitaram o desenvolvimento da mesma, bem como os motivos que levaram a escolha deste tema, o referencial teórico juntamente com a metodologia empregada tanto nesta produção, quanto nas atividades desenvolvidas no GEPAT- "Pessoas".

Desta maneira realizou-se um levantamento da história do grupo, dos sujeitos e da produção artística do referido grupo, como forma de fonte de registro para a pesquisa em Teatro no Maranhão, mais precisamente nesse munícipio que tanto carece de políticas públicas que fomentem o acesso e difusão as artes.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi fundamentada nas ideias do Materialismo Histórico Dialético, cujo objetivo único não é somente descrever os materiais coletados no decorrer da pesquisa, mas sim verificar as transformações e contribuições advindas através dessa pesquisa para a vida dos indivíduos que estão envolvidos nesse processo de pesquisar.

Esta pesquisa se refere a uma pesquisa qualitativa com caraterísticas teórico-prático-metodológico, enfatizando-se o teatro como pressuposto nessa pesquisa qualitativa. Fernandes et al. (2015) menciona que:

> Tendo como pressuposto o teatro na pesquisa qualitativa, o pesquisador terá consigo uma ferramenta de abordagem teórico-prático-metodológico. Teórico no sentido de que na construção de seu significado se faz presente os fundamentos e concepções de mundo de ontem de hoje e de amanhã; prático porque está em holomovimento propiciando tanto ao pesquisador quanto ao objeto pesquisado um momento de contato com as ambiguidades presentes na relação fenomenológica da subjetividade e a objetividade; metodológico, pois através desta ferramenta o pesquisador pode observar melhor a essência do fenômeno estudado.

Neste sentido, este trabalho envolve uma pesquisa prática com características descritivas e mais precisamente pesquisa de campo e com uma abordagem também qualitativa, pois o intuito não é só quantificar os fatos, e sim relatá-los.

De acordo com Neves (2013) destaca-se a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nesse tipo de pesquisa é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Esta pesquisa está estruturada em quatro etapas, a primeira consistiu em pesquisar artigos, documentos científicos de um modo geral que abordem a temática da pesquisa, a segunda etapa consistiu na leitura de documentos (relatórios, artigos, diários de bordo) produzidos pelos integrantes e ex-integrantes do grupo, bem como visualização de registros visuais e audiovisuais (vídeos, fotos) contendo informações relevantes para essa pesquisa, a terceira etapa se refere às entrevistas com os integrantes e/ou ex-integrantes e a última etapa destina-se à sistematização dos dados obtidos na pesquisa.

Sendo assim, nesta pesquisa destacam-se as etapas realizadas que se referiram à pesquisa sobre a história do GEPAT- “Pessoas” através de diversas fontes e meios, bem como a investigação sobre os sujeitos que compuseram e que compõem o grupo e a realização do levantamento de parte das atividades (pesquisa, extensão, apresentação artística) desenvolvidas pelo grupo no período de 2012 a 2014.

Os dados coletados compreendem o período de 2012 a 2014 no tocante aos aspectos históricos do grupo e suas produções artístico-científicas. As pesquisadoras tiveram acesso a alguns documentos (relatórios, diários de bordo, artigos, resumos expandidos) produzidos pelos integrantes do grupo e a partir destes materiais, bem como as entrevistas realizadas que se estruturou a parte textual desta pesquisa resultando neste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O teatro além de nos mostrar a cultura e forma de pensar de determinada época e contexto social, ele também nos faz rir ou chorar, sendo considerada uma das expressões artísticas mais fortes de qualquer povo. A palavra Teatro deriva do grego “theaomai” que significa olhar com atenção (JAPIASSU, 2001).

Ele é uma ferramenta de conhecimento, tanto do corpo como da alma, onde através de personagens uma pessoa pode representar todos lados da mente humana. Através do teatro podemos viajar no mundo dos sonhos e transformar algo irreal em real, ele pode ser alienista ou uma ferramenta de reivindicação de direitos como pregam os teatrólogos Bertolt Brecht e Augusto Boal.

Assim, o ensino e a prática em Teatro como menciona Maranhão (2010) contribui para difundir, questionar e defender nomes, ideais humanos e ideias sociais, ambientar contextos brasileiros e estrangeiros, propagar línguas, linguagens e costumes, trazer à memória lutas e conquistas bem como exercer tantas outras funções pedagógicas relevantes na vida social humana.

Estudar, pesquisar sobre a história, os sujeitos e a produção artística de um grupo de teatro, criado no seio da educação técnica e tecnológica requer uma atenção a mais, justamente por se ter uma noção de que o conhecimento difundido nesse meio refere-se essencialmente a um conhecimento técnico, deixando em segundo plano, o conhecimento das áreas de humanas e sociais.

Por que falar de escola se essa pesquisa está voltada para grupos de Teatro, mais especificamente para o GEPAT-“Pessoas”?

Para se pesquisar sobre o grupo, é necessário conhecer o meio em que o mesmo foi criado, o meio em que está inserido, nesse caso, a escola. E é importante frisar que a escola é uma instituição que tem por objetivo desenvolver as habilidades e as competências necessárias para que as novas gerações possam participar efetivamente da vida social.

Quando tudo começou

As atividades do GEPAT – “Pessoas” iniciaram-se desde abril de 2012 e os alunos participantes neste período eram alunos do ensino médio técnico integrado (Curso de Biocombustíveis e Análises Químicas) e superior (Licenciatura em Química e Tecnólogo em Alimentos).

As oficinas de Teatro são organizadas de tal forma que possa reforçar as aptidões de diferentes participantes, bem como ser aplicadas a diferentes circunstâncias (LIGNELLI e

PACHECO, 2008). Nesse sentido, desde o início das atividades do GEPAT – Pessoas que as aulas seguem um roteiro de alongamento, aquecimento e jogos teatrais.

Jogos de alongamento e aquecimento: São praticados no momento inicial de cada oficina, mostram-se necessários por preparar os alunos fisicamente e vocalmente ajudando dessa forma num maior desenvolvimento das improvisações cênicas posteriores.

Jogos de movimentos: Além da interação entre alunos, esses jogos proporcionam uma noção maior de espaço físico e imaginário.

De acordo com os registros de Macedo (2013) ressalta-se que:

> No decorrer desse 1 ano e 7 meses foi realizado dois seletivos para admissão no grupo, sendo que o último deveu-se a necessidade de novos membros, visto que a maioria dos integrantes são do último período do curso e iriam sair. A participação em ambos os processos seletivos permitiu analisar nosso próprio conhecimento sobre o Teatro, visto que para julgar melhor os participantes era necessário conhecimento prévio sobre a forma correta dos alongamentos e jogos. No entanto, o segundo seletivo se diferenciou do primeiro, pois os integrantes do grupo puderam participar mais ativamente não só julgando, mas também elaborando as atividades do processo. [21]

De 2012 a 2014 houve três processos seletivos para ingresso no GEPAT, sendo um em cada semestre de 2013 e um no primeiro semestre de 2014, esses processos são necessários em virtude de a cada final de ano, os alunos que estão no último período dos seus cursos têm que deixar a instituição. Esses processos são constituídos de quatro etapas: inscrição, entrevista escrita, entrevista oral, prova prática e apresentação artística.

As inscrições podem ser tanto virtuais, através das redes sociais do grupo, quanto pelo preenchimento de uma ficha de inscrição durante o intervalo das aulas diurnas no hall de entrada do Campus. Na etapa da entrevista escrita, os candidatos respondem à perguntas sobre sua vida pessoal e escolar, com foco nas atividades desenvolvidas no grupo, onde questiona sobre seu contato e vivencia no mundo das artes e sobre o seu interesse em relação ao grupo.

Já a entrevista oral é realizada pelos integrantes do grupo juntamente com a professora e visa avaliar a comunicação, o interesse em participar das atividades no grupo e a capacidade que cada candidato tem de se expressar. Na Prova prática, geralmente cada pessoa do grupo fica responsável por uma atividade prática, sendo elas: alongamento, aquecimento, jogos teatrais e relaxamento, para que os candidatos entendam como são realizados os encontros do GEPAT-Pessoas e que desde logo acostumem a eles e a etapa que envolve as apresentações artísticas é desenvolvida da seguinte forma: sorteia-se para cada grupo, anteriormente

[21] Fragmentos do texto do diário de bordo da integrante Erlane Santana Macedo, correspondente ao período que a mesma permaneceu no grupo do início até dezembro de 2013.

formados, uma temática da atualidade ou uma obra teatral de renome para fazerem uma releitura e posteriormente apresentarem. É avaliado nesta etapa como ocorreu o processo de criação das encenações a partir dos relatos orais dos candidatos, bem como eles utilizam os elementos do teatro nas suas criações.

As apresentações artísticas: processo de criação e aspectos relevantes

A escola contemporânea exige cada dia, novas habilidades e alternativas que incentivem o aluno a desenvolver o hábito do pensamento crítico e autônomo, e a capacidade de confrontar-se em situações desafiadoras e conflitantes.

O Teatro na escola é também uma proposta de aprendizagem, mas que anteriormente não era assim reconhecido. De acordo com Brasil (2013) as práticas teatrais não estavam incluídas no currículo escolar como prática obrigatória, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Independência ou nas festas de final de período escolar.

Atualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) norteiam o trabalho com Arte em todas as suas modalidades, inclusive Teatro, possibilitando que em todas as escolas do Brasil haja atividades culturais.

O processo de criação das encenações do grupo é feito de forma totalmente oposta ao que se refere o parágrafo anterior, na verdade há uma preocupação incisiva com teatro na escola, em que se destacam o planejamento das atividades a ser realizado, estudo teórico, prático, leitura de textos científicos, aula prática com uma metodologia que aborde os aspectos da pedagogia teatral (KOUDELA e SANTANA, 2015).

É necessário ressaltar o papel imprescindível que o Teatro tem no contexto educacional, como ressalta Pereira (2013):

> Torna-se necessário que a comunidade escolar tome consciência de uma questão: a prática do teatro na escola não pretende formar atores, atrizes, diretores, cenógrafos, figurinistas ou demais especialistas da área; ao contrário, busca iniciar os estudantes em uma educação estética para que, de posse de códigos básicos desta linguagem artística, eles tenham condições de compreender a estrutura de um espetáculo teatral, a diversidade das expressões culturais e os diferentes modos de se comunicar na sociedade por meio da arte.

É justamente nesse sentido e seguindo estes preceitos que as atividades são conduzidas no grupo. Oportunizando aos seus partícipes o contato ativo com o Teatro e com uma proposta de ensino aprendizagem respaldada a partir de um planejamento adequado respeitando a realidade realmente voltado para o ensino de Teatro.

De 2012 a 2014 o grupo produziu 18 trabalhos artísticos, sendo que esses trabalhos eram voltados para as artes cênicas, com ênfase para a Dança e o Teatro. O processo de criação deles contava com a seguinte estrutura: discussão com todos sobre a temática trabalhada, estudo de textos que abordassem a temática da apresentação, escolha do texto e /ou produção coletiva do texto, os ensaios, avaliação do processo de criação e autoavaliação dos integrantes nesse processo.

Ilustrações 1 e 2. Fragmentos das apresentações “A sentença” e “O conto desencantado”. IFMA, 2014.

Os títulos dessas apresentações são: no ano de 2012; “O conto desencantado”, “A guerra dos sexos”, “O casamento caipira”, no ano de 2013; “Receita de mãe”, “ Não queremos flores, queremos justiça”, “Quem me estuprou”, “Vida de estudante”, “O amor nunca sai de moda” “Somos o país da ciência, da saúde e do esporte?”, “Natal será só isso”, no ano de 2014; “A paixão de Cristo segundo o XXX”, “E o bonito dessa vida é poder costurar sonhos, bordar histórias e desatar os nós de nossos dias”, “Desafio de mãe”, “Sua imprudência, minha vida”, “Já chega, estamos cansados”.

Ao participar desses processos de criação e encenações os alunos têm a possibilidade também de aprender e por que não ensinar? Primeiramente é necessário desmistificar que o Teatro, assim como muitos pensam não serve só para distrair, é tido também como uma importante fonte de informação e que em determinadas situações pode impactar até mais que outras áreas do conhecimento.

Ao relatar como se deu o processo de criação dessas apresentações teatrais há muita informação relevante nessas produções não só para os participantes, mas para comunidade em geral, pesquisadores, apreciadores desse tipo arte, bem como a plateia que assistiu a referida apresentação.

Essa pesquisa apresenta relevância porque há uma preocupação com a sistematização dos dados, pois não se trata só de descrever quem é o grupo, bem como sua produção, mas analisar, esse aspecto teatral científico existente nas propostas do GEPAT- "Pessoas".

É válido ressalta que o teatro na educação como uma nova área do conhecimento (KOUDELA, 2006) é uma conquista. Conquista que aos poucos vem ganhando espaço e mudança de pensamento, principalmente por parte dos alunos.

Por isso é muito importante que haja atividades teatrais nas escolas, pois elas podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos processos de produção e apreciação artísticas. Elas deveram garantir que as pessoas envolvidas, diretamente ou indiretamente, conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos e representacionais tanto em teatro quanto nas outras linguagens artísticas – Dança, Artes visuais e Música (FUSARI; FERRAZ, 2001).

CONCLUSÕES

Esta pesquisa se tornou relevante porque abordou de maneira reflexiva os registros acerca de um grupo que desenvolve atividades voltadas para a pesquisa e a extensão em uma instituição voltada para a educação profissional e técnica. O objetivo neste texto não se referiu em somente registrar as ações e a propostas do grupo, mas analisar os dados coletados de maneira sistemática no intuito de se compreender a relevância desta temática par ao cenário da pesquisa em Teatro na escola.

Ao participar das atividades desenvolvidas, os alunos têm a possibilidade de vivenciarem uma proposta de ensino e aprendizagem em que eles têm voz e vez, em que podem colaborar com o seu próprio processo de formação, em que aprendem sobre teatro é fazendo teatro, reconhecendo a importância que esta área de conhecimento tem para todos os envolvidos neste processo.

As atividades desenvolvidas pelo GEPAT-"Pessoas" se tornam relevantes à medida que extrapolam os conteúdos cognitivos, que possibilitam vivenciar experiências pedagógicas e de vida e que o ensino de Teatro precisa é de espaço, incentivo, condições adequadas para a realização das suas propostas e que aprender Teatro em um grupo que vivencia as práticas artísticas não é fácil, mas é este constante desafio que torna estas experiências significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. M. da E., S. de E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2013.

FERNANDES, R. M. et al. **Pesquisa qualitativa em educação**: alteridade e arte. Disponível em< http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/67.pdf> Acesso em 21/02/2015.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar** – São Paulo: Cortez, 2001.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. de. **Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação.** Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodoteatro.pdf >Acesso em 13 jan. 2015.

KOUDELA, I. D. **Pedagogia do Teatro**. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG: Escola de Belas Artes, 2006.

LIGNELLI, C.; PACHECO, S. V. Módulo 7: Laboratório de Teatro 1. p.12, 15, 22. Brasília: ATHALAIA – Gráfica e Editora, 2008.

MARANHÃO, S. de E. de E**. Referencial Curricular-Arte**: ensino fundamental: 6º ao 9º ano. São Luís, 2010.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Disponível em < http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf > Acesso em: 25 mar. 2013.

PEREIRA, A. S. **Transgressões estéticas e pedagogia do Teatro**: o Maranhão no século XXI. São Luís: EDUFMA, 2013. 144 p.

SANTANA, A. P. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013. 91 p.

IDENTIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL: O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM UM CONTEXTO MULTILÍNGUE PARA OS ALUNOS INDÍGENAS

Fernanda Silva e Silva1[1], Roseli Bernardo Silva dos Santos [2]

[1]Discente de graduação em letras – espanhol e literatura hispânica - IFRR. Bolsista PIBIC do IFRR e-mail: nandagaivota@hotmail.com; [2] Professora doutora do Curso letras – espanhol e literatura hispânica - IFRR e-mail: roselibss2@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho decorre de um estudo desenvolvido através do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica* e Tecnológica (*PIBICT)* interdisciplinarmente com a disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de graduação de Letras Espanhol e Literatura Hispânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, tendo por base um projeto pesquisa, com o tema Identidade Linguístico-Cultural: O Ensino da Língua Espanhola em um Contexto Multilíngue para os Alunos Indígenas. Dessa forma, o objetivo geral visa analisar o ensino do Espanhol como língua estrangeira em um contexto multilíngue para os alunos indígenas, bem como os objetivos específicos buscam contextualizar os fundamentos teóricos do ensino da língua espanhola para os alunos indígenas; Desenvolver atividades de pesquisa que colaborem para a ampliação da aprendizagem da língua espanhola pelos alunos indígenas em sala de aula. E por fim observar a participação, a interação dos alunos indígenas no processo de aprendizagem a partir do ensino da língua espanhola. Do ponto de vista do método, trata-se de pesquisa-ação, cuja investigação visa a modificação de uma determinada realidade, através da participação direta dos sujeitos envolvidos durante a pesquisa, conferindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante. Desse modo, a pesquisa proposta contribui para se ampliar as pesquisas realizadas no campo da educação sobre o tema Identidade Linguístico-Cultural e o Ensino da Língua Espanhola em um Contexto Multilíngue para os Alunos Indígenas.

Palavras–chave: Educação Indígena; Ensino-Aprendizagem; Língua Espanhola

IDENTITY LINGUISTIC-CULTURAL: The LANGUAGE LEARNING SPANISH IN A MULTILINGUAL CONTEXT FOR INDIGENOUS STUDENTS

ABSTRACT: This work stems from a study conducted by the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT) in interdisciplinary with the discipline of Supervised Stage II of the graduation course of Spanish Letters and Hispanic Literature at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, based on a research project with the theme Identity Language-Cultural: The Teaching of Spanish Language in a Multilingual Context for Indigenous Students. This way, the general objective is to analyze the teaching of Spanish as a foreign language in a multilingual context for indigenous students, as well as the specific objectives seeks to contextualize the theoretical foundations of the Spanish language education for indigenous students. Develop research activities that contribute to the expansion of learning the Spanish language by indigenous students in the classroom. Finally, observe the participation, interaction of indigenous students in the learning process from the Spanish language school. From the point of view of the method, it is action research, whose research is aimed at modifying a particular reality through the direct participation of the subjects involved in the research, giving the researcher the papers of researcher and participant. Thus, the proposed research contributes to expand the researchs conducted in the field of education on the topic Identity Language and Cultural Education and the Spanish Language in a Multilingual Context for Indigenous Students

KEYWORDS: Indigenous Education; ; Teaching and Learning; Spanish language

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisar-se o ensino do Espanhol como língua estrangeira em um contexto Multilíngue para os alunos indígenas na Comunidade Indígena Canauanim na região Serra da Lua, município de Cantá/RR. Dessa maneira, busca-se discutir os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da língua espanhola, com base em atividades de pesquisas que possibilitem a ampliação e desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula.

Tendo em vista, que o ensino do Espanhol como língua estrangeira foi oficializado como obrigatório nos currículos brasileiros nas escolas públicas de Ensino Médio e de inclusão facultativa nos currículos do Ensino Fundamental de 6.º ao 9.º ano (antigo 5ª a 8ª séries), a partir da aprovação da Lei n.º 11.161/2005. Assim, as políticas referentes ao ensino da língua espanhola colaboram para a diversidade linguístico-cultural contribuindo para a ampliação do ensino e aprendizagem dos discentes indígenas.

Nesse sentido, este estudo se desenvolve com base nas teorias dos autores como Valle; Assumpção Junior (2008), que discutem a linguagem como fator determinante para o desenvolvimento do pensamento. Nesse aspecto, a linguagem é permanente, ainda que estejamos nos comunicando com outras pessoas.

Outros autores que também trazem subsídios teóricos para a discussão do tema são Leão; Correia (2008, p. 141), e corroboram com o pressuposto de que "a linguagem é uma expressão simbólica do sujeito, pela qual é possível construir diferentes formas de participação no processo de sua vida social e atuar sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo".

Nesse contexto de diversidade linguística e cultural, o estado de Roraima, evidencia-se pelos falantes de diversas línguas, povos das etnias indígenas (Macuxi, Waimiri-Atroari, Wai-Wai, Yanomami, Taurepang, Ingaricó, Patamona, Yekuana, Sapará, Wapichana) (IBGE, 2010). Tendo em vista ainda, que por se trata de uma região de fronteira (Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa), onde convivem várias línguas: português, espanhol e inglês. Assim, o estado de Roraima apresenta um contexto multilíngue, que é "cenários onde mais de uma língua é falada" Cavalcanti (1999, p. 386).

Dessa forma, o contexto multilíngue no Estado de Roraima é caracterizado pela grande diversidade de línguas e culturas que coexistem num mesmo espaço com suas inter-relações de diferentes culturas, na qual uma não é superior à outra.

MATERIAL E MÉTODOS

Do ponto de vista metodológico, o estudo pressupõe uma pesquisa que utiliza uma abordagem qualitativa, conforme Mynayo (2007) responde a questionamentos particulares que não quantificados em números, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos

valores e das atitudes. Para fundamentar os dados coletados empiricamente, utilizar-se-á uma pesquisa bibliográfica que oferecesse suporte teórico de pesquisadores que já estudaram sobre a temática pesquisada.

Nesse sentido, a pesquisa do tipo empírico bibliográfico faz uso de instrumentos utilizados para a coleta de dados: observações, questionário estruturado aberto, fotografias, mediante assinatura Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, análise documental a respeito do ensino do Espanhol como língua estrangeira em um contexto Multilíngue e com ênfase para o diário de campo, cuja abordagem metodológica seguirá os moldes da pesquisa-ação. Portanto, o estudo desenvolveu-se na perspectiva da pesquisa-ação, conforme Lewin citado em Ghedin (2008, p.216) a "pesquisa-ação aponta uma investigação cuja meta é a transformação de determinada realidade, implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante. [...]".

Dessa forma, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que se desenvolve na perspectiva da pesquisa-ação, cujo processo possibilita a relação entre os sujeitos e a transformação da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa justifica-se pela necessidade de fomentar discussões acerca da temática "O ensino da Língua espanhola em um contexto Multilíngue para os alunos indígenas", cabe compreender e analisar como ocorre o processo de aprendizagem do Espanhol pelos alunos indígenas, por sua vez contribui para a ampliação do conhecimento e desenvolvimento de habilidades diversas, à medida que novos conhecimentos são desenvolvidos.

O trabalho desenvolveu-se com elaboração de atividades didáticas de língua espanhola na Comunidade Indígena Canauanim na região Serra da Lua, município de Cantá/RR. A turma é formada por 20 alunos, destes 15 são mulheres e 5 são homens, com idades entre 20 e 58 anos na sua maioria docentes do Ensino Fundamental I e II, no qual reside na Comunidade Indígena Canauanim e no município de Cantá-RR.

Nesse contexto, desenvolveu-se interdisciplinarmente com a Disciplina de Estágio Supervisionado II, as atividades de um curso de Espanhol Básico, visando contribuir com a formação de professores, que ministram aulas para o ensino fundamental I e II na comunidade.

No primeiro momento o curso de espanhol foi proposto para desenvolver-se para a comunidade como curso livre, no qual o público alvo seriam os alunos da comunidade, porém em uma reunião interna o entre os membros da comunidade, professores e gestor da escola campo, os docentes

solicitaram que o curso fosse ministrado para os professores considerando que assim, poderiam ter uma formação continuada na área da língua espanhola, cujo objetivo visa contribuir após o término do curso para o desenvolvimento de trabalho pedagógico na comunidade.

Durante o curso Espanhol Básico com o cumprimento da carga horária de 50 horas, realizado junto a alunos indígenas, proporcionando o ensino gratuito. Dessa forma, pode ser analisado o processo de formação dos discentes que possibilitará uma integração durante o processo educativo, fazendo com se apropriem dos conhecimentos da língua espanhola, na medida em que as atividades são realizadas. Foram desenvolvidas atividades de Gramática (adjetivo, substantivo, sinais de pontuação); Heterotônicos, Heterogênios e Heterossemântico; Frases; Alfabeto; Numerais; Cores; Família e Sentimentos. A metodologia através de dinâmicas, aulas expositas e produção de texto na língua espanhola e língua materna.

Dessa forma, o processo de formação dos discentes possibilitou uma integração durante o processo educativo, fazendo com se apropriem dos conhecimentos da língua espanhola, na medida em que as atividades são realizadas.

CONCLUSÕES

A pesquisa proposta contribuiu no sentido de compreender e analisar o ensino do Espanhol como língua estrangeira em um contexto Multilíngue para os alunos indígenas, contribuindo para a formação da Identidade Linguístico-Cultural.

Além de possibilitar a fomentação de discussões sobre a temática do ensino da língua espanhola, com desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, visando elucidar sua importância para formação dos alunos, oportunizando reflexões sobre como ocorre o funcionamento dessa Língua, objetivando a ampliação dos conhecimentos desses discentes, considerando-os como um ser multicultural para que atuem de forma crítica e reflexiva em prol da compreensão e transformação da sociedade na qual está inserido.

Tendo em vista, que o estado de Roraima se localiza em uma região fronteiriça, com países falantes de língua espanhola e inglesa e cuja população local e formada por um riquíssimo conjunto de línguas indígenas, o que se constitui um grande desafio o ensino do Espanhol uma vez que contribuir para a formação desses alunos levando-os a adquirirem conhecimentos básicos na oralidade e escrita e que se tornem autônomos na busca da produção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me fortalecido durante toda essa jornada.

A família pelo carinho e apoio.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (*PIBICT) do* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR.

À Comunidade Indígena Canauanim na região Serra da Lua, município de Cantá/RR pela colaboração na realização da pesquisa.

Aos professores participantes como alunos por contribuírem com o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394/96 (LDB)**, 3 ed. São Paulo: Avercamp. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, *Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*/ Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.p. 50.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. _ Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 2008.

CÂMARA JÚNIOR. J. Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. 3. ed.Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CAVALCANTI, M C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: *D. E. L. T. A.*, 15, pp. 385 – 447, 1999.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas.* Zahar editora, Rio de Janeiro, 1989.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia da Pesquisa Ação. In. GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco**. Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 1. ed - São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/ Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inês, Censo Escolar 2014.

LEÃO. Lourdes Meireles; CORREIA, Mônica (Orgs.). **Psicologia cognitiva**: construção de significados em diferentes contextos. Campinas: Alínea, 2008.

MAHER, Terezinha, M, Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**.,** In: CAVALCANTI, Marilda, BORTONI-RICARDO, Stella M. (orgs)**,***Transculturalidade, linguagem e educação***.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do; ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco. (Orgs.). **Aprendizagem, linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Wak, 2008. 148 p (Neuropsicologia Aplicada; v.1).

IMAGEM IDENTITÁRIA: DO REAL AOS ESTEREÓTIPOS NORDESTINOS

R. D. Vasconcelos[1]; D. A. Silva[2]; N. B. Silva[3]

[1]Aluno do Curso Integrado em Informática, na modalidade Integrada – Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Nova Cruz. E-mail: rafaeldiogo2021@gmail.com; [2]Aluna do Curso Integrado em Informática, na modalidade Integrada – Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Nova Cruz. E-mail: dianaambrosio2@gmail.com; [3]Aluno do Curso Integrado em Administração, na modalidade Integrada– Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Nova Cruz. E-mail: niwandsonbs@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo evidenciar o preconceito vivenciado pelos moradores da região Nordeste, por meio de estereótipos criados a partir de sua imagem identitária e relacionados, em sua maioria, à ignorância, miséria e aos problemas sociais e econômicos enfrentados pelos nordestinos. Para isso, foi realizado um trabalho de pesquisa com alguns alunos do Município de Nova Cruz, interior do Estado do Rio Grande do Norte, sobre como a mídia representa e evidencia esta região em suas programações. Diante dos resultados encontrados, pôde-se constatar que a região Nordeste é bastante descriminada e inferiorizada pelos olhares preconceituosos e "superiores" de pessoas de outras regiões do Brasil, bastante enfocados pela alienação midiática acerca de estereótipos da imagem deste povo.
Palavras–chave: IDENTIDADE, MÍDIA, NORDESTE, PRECONCEITO

IDENTITY IMAGE: the real to the northeastern stereotypes

ABSTRACT: This work aims to show the prejudice experienced by residents of the Northeast, through stereotypes created from their identity and image related, mostly to ignorance, poverty and social and economic problems faced by Northeast. For this, we carried out a research work with some students in the city of Nova Cruz, the state of Rio Grande do Norte, about how the media is evident and this region in their schedules. Considering the results, it could be seen that the Northeast is quite discriminated and outclassed by the prejudiced looks and "superior" people from other regions of Brazil, very focused by the media alienation about stereotypes of the image of the people.
KEYWORDS: stereotype, identity, media, northeast, prejudice

INTRODUÇÃO

É possível afirmar que o Nordeste é a região que mais sofre preconceito linguístico no Brasil. Na atualidade, há uma significativa luta contra as mais variadas faces desse tipo de preconceito, no qual se tenta mostrar que cada povo tem a sua determinada maneira de se comunicar e interagir (BAGNO, 1999).

Aliás, em termos históricos, esta região sempre enfrentou problemas e dificuldades, sejam elas relacionadas à seca (por meio de fenômenos naturais, por exemplo) e com o descaso político de seus representantes legais. Contudo, ela não se resume, somente, a problemas, como os evidenciados em telenovelas, minisséries e comerciais de TV.

Na realidade, suas belas paisagens são os grandes atrativos turísticos, o que faz com que não só a economia da região cresça, mas, também, de todo o Brasil.

E segundo Feitosa e Azevedo (2012), a alienação da mídia tem o principal objetivo de manipular ações e ideias, impossibilitando interpretações verídicas acerca de algo ou alguém. Aliás, Feitosa e Azevedo afirmam que este ato, o de persuadir a realidade de um povo, é realizado por meio de exposições de estereótipos em nossa cultura. E é em meio a telenovelas, minisséries e propagandas, por exemplo, que a mídia induz seus estereótipos. Em geral, o Nordeste é a região brasileira mais atacada por estes meios de comunicação, sempre com uma visão relacionada à sertanejos, pobres, doentes, analfabetos, rústicos e, quase sempre, à miséria e ao cangaço.

Fica evidente, portanto, que o objetivo deste trabalho é demonstrar o preconceito vivenciado pelos moradores da região Nordeste, por meio de estereótipos criados a partir de sua imagem identitária e relacionados, em sua maioria, à ignorância, miséria e aos problemas sociais e econômicos enfrentados pelos nordestinos.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho qualifica-se, no que tange a natureza acadêmica, como uma pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que se observou uma relação direta dos sujeitos investigados com o mundo real e que se utilizou da língua matemática para expressar os dados encontrados (SILVA e MENEZES, 2005). Aliás, ela se enquadra em um estudo de ordem exploratória, pois de acordo com Gil (2010, p.27), este tipo de pesquisa tem por intuito "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses".

Para o estudo, participaram noventa e dois alunos que estudavam no Município de Nova Cruz, interior do Estado do Rio Grande do Norte. Sendo que cinquenta e quatro alunos eram da rede pública estadual, vinte e sete estudantes eram do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN Campus Nova Cruz e onze educandos eram da rede privada de ensino.

A pesquisa ocorreu entre os dias 13 e 17 de abriu do ano de 2015, realizada por meio da elaboração e aplicação de um questionário contendo apenas três perguntas, no qual o primeiro questionamento pedia que os alunos expressassem seus conceitos acerca do que achavam da influência midiática na identidade nordestina; se a mídia leva aos seus telespectadores uma imagem real da região Nordeste ou trata a mesma como parte excluída; e se acham que os

meios de comunicação de massa criam estereótipos sobre a imagem identitária com meras relações à pobreza e fazendo comparações a personagens cômicos.

Após todos os alunos terem respondido o questionário, foi vislumbrado para eles duas figuras: uma em que representava o nordeste como ele realmente é, e outra mediante a divulgada na novela "Gabriela", da Rede Globo de televisão, no qual os pesquisados deveriam objetivar entre "sim" e "não". Como observado por intermédio da Figura 1 a seguir.

Figura 1 – À esquerda, a imagem de uma cena da novela "Gabriela", da Rede Globo de televisão, acerca do Nordeste. À direita, a fotografia de Baia Formosa, localizada próximo à Natal, Rio Grande do Norte. Fonte: <http://www.viagenseturismo.tur.br/wp-content/baia.jpg>; <http://contamais.com.br/noticias/nacionais/elenco-e-producao-de-gabriela-vivem-maratona-de-gravacao-no-nordeste/6426>. Acesso em: 06 abri 2015

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em resposta à primeira questão, no qual os alunos deveriam expressar seus conceitos sobre a influência midiática na identidade nordestina, praticamente todos os estudantes se mostraram contra a imagem repassada dos nordestinos em programações de TV. No qual afirmaram que a influência da mídia sobre esta identidade estava resumida a demonstrações de miséria, sofrimento e ignorância.

E de acordo com Dijk (2008, p.22 *apud* SILVA, 2013):

> O poder dos meios de comunicação constitui uma forma de poder mediador ele possui seu próprio papel autônomo na produção e na reprodução das estruturas do poder social. Por meio do uso seletivo de fontes de informação, rotinas jornalísticas consagradas e seleção de assuntos para histórias, a mídia decide quais atores serão representados na arena pública, o que será dito a respeito deles e, em especial como será dito.

Ainda sobre o primeiro questionamento, observou-se que a maioria dos alunos se mostraram indignados com a forma como a mídia representa a imagem do Nordeste, constituída sob estereótipos e, suscetivelmente, repassadas a seus espectadores como coitados, rústicos e não "civilizados". Desse modo, os meios midiáticos apenas enfatizam o lado pobre (financeiramente) da região, além de repassar o seu sotaque de forma engraçada e irônica.

Já no relato a seguir, em uma das respostas dadas pelos sujeitos do estudo, é possível observar o seu incômodo acerca da imagem inferiorizada de sua região:

> "A mídia só vê o Nordeste como uma definição de povo pobre, que vive na miséria e na seca. Você pode perceber que a cada dez reportagens, sete falam dos pobres que vivem em más condições de vida".

Dentre os pesquisados, apenas dez estudantes relataram que a mídia é uma porta de oportunidades para a região Nordeste, podendo, assim, mostrar as suas belezas, riquezas, cultura e costumes. No entanto, é evidente que, raramente, isso acontece. O que ocorre, de fato é a perpetuação e maximização de seus problemas, distorcendo, assim, a sua verdadeira imagem e identidade.

Sobre o segundo questionamento feito aos alunos pesquisados, perguntou-se se a mídia transmite aos seus telespectadores uma "boa" imagem do Nordeste, ou se ela a representa como uma região excluída do país. No qual a maioria dos pesquisados concordou com o enunciado da pergunta, relatando que a mídia deixa, e muitas vezes, a identidade nordestina "inferiorizada" às outras.

Um ponto interessante foi que, entre os 92 alunos investigados, 47 deles enfatizaram as relações distorcidas dos personagens das novelas que retratam o Nordeste. Demonstrando, assim, que, na maioria dos casos, os personagens são retratados com deboche e desrespeito, com um sotaque ironizado e com vestimentas inadequadas a sua realidade.

Na terceira indagação, no qual se questionou os alunos sobre o que eles achavam de a mídia criar estereótipos sobre a imagem identitária de sua região, resultou-se que todos eles responderam de forma semelhante, descrevendo que a mídia cria estereótipos de forma exagerada acerca da imagem nordestina. Aliás, muitos deles destacaram que a forma como os meios de comunicação repassam sua fala e o modo de se expressar.

Aliás, aos veres de Bagno (1999, p.6), o "preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa deste nome que seria a língua ensinada nas escolas, explicadas nas gramáticas e catalogadas nos dicionários". O autor diz ainda que qualquer

manifestação que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é avaliado, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada", rudimentar, deficiente, estropiada e feia.

E é em razão desta variação linguística que o Nordeste é atingido por preconceitos e estereótipos de pessoas de outras regiões. Além disso, diversos experimentos de sociolinguística mostraram que o sotaque é, de fato, um significativo indicador da procedência regional e, até mesmo, social dos indivíduos. E mesmo que se possa associar determinado sotaque e dialeto a contatos diários e superficiais, as pessoas acabam julgando os nordestinos em referências a certos estereótipos criados pela mídia (AZEVEDO, 2011).

Por fim, ao ser mostrado para os pesquisados as duas figuras, representativas de Baia Formosa, no interior do Rio Grande Norte e outra acerca de uma cena da novela "Gabriela" (em que retratava o nordeste), observou-se que 100% dos alunos, ou seja, todos os 92 estudantes investigados, responderam "sim" para a maneira como viam a retratação midiática sobre Nordeste (na foto da cena de Gabriela), e "sim" para a real maneira como eles observam o Nordeste (na figura de Baia Formosa). Isso pode ser mais bem observado por meio da Figura 2.

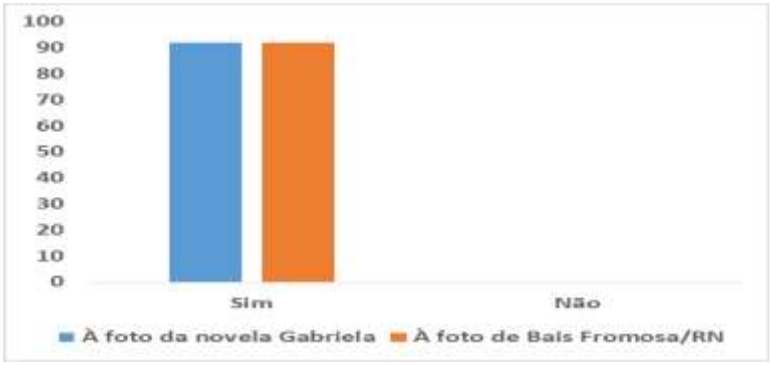


Figura 2 – Respostas dos alunos acerca das fotos. Fonte: Arquivo próprio.

Segundo os estudantes da pesquisa, a imagem da novela "Gabriela", não passa de um estereótipo criado sobre uma região verdadeiramente pouco conhecida, aos olhos de quem a julga "inferior", mesmo possuindo tantas riquezas.

E o historiador Albuquerque nos convida a olhar o Nordeste na mídia: novelas, documentários, reportagens jornalísticas, e principalmente, programas de humor. O que, geralmente, aparece em cena é um lugar bem distante, com pessoas engraçadas que falam "errado", se vestem com roupas emendadas, usam maquiagem exagerada, dão tiro e peixadas para todo o lado. O que se encontra de comum em todas estas imagens pitorescas e risíveis é um discurso concreto que produz um incômodo nos moradores da região e que, ao mesmo

tempo, pode gerar uma intrigante aceitação do lugar de marginal frente a uma cruel estratégia de marketing (VASCONCELOS, 2006).

E de acordo com o trecho da música “Nordeste independente”:

> Imagina o Brasil ser dividido e o Nordeste virar independente [...] O Brasil ia ter que importar, do Nordeste: algodão, cana, cajá, carnaúba, laranja, barbaça, abacaxi e o sal de cozinhar[...] O Nordeste é suficiente, seu lucro seria garantido. Imagina o Brasil ser dividido e o Nordeste virar independente (TAVARES,1980).

Sobre a letra da música, acima, visualiza-se que, mesmo sendo retratada a exclusão e o preconceito sofrido pelo Nordeste, em virtude das outras regiões do país, vislumbra-se, também, a importância da região e da dependência do Brasil de sua cultura, economia, agricultura e pecuária. Deste modo, é notório que a caracterização “chula” deste povo não passa de um estereótipo criado por daqueles que desconhecem uma região tão rica e com tantos valores.

Portanto, é possível afirmar que o Nordeste sofre com problemas naturais, como a falta de chuva, que ocasiona à seca, com os baixos graus de escolaridade, com a desigualdade em sua economia. No entanto, esta região não se resume apenas a isso, pois existem pessoas desenvolvidas, que buscam uma melhor qualidade de vida, que lutam pela minimização da desigualdade, e a valorização de sua região, que sonha com um futuro melhor.

CONCLUSÕES

Neste trabalho, deu-se ênfase na influência dos estereótipos em relação à imagem do Nordeste e dos nordestinos. Que, quase sempre, é veiculada com tamanha alienação. Distorcendo, assim, a verdadeira realidade dessa região e povo.

E diante dos resultados encontrados, pôde-se constatar que a região Nordeste é bastante descriminada e inferiorizada pelos olhares preconceituosos e “superiores” de pessoas de outras regiões do Brasil e, também, bastante enfocados pela alienação midiática na predominância preconceituosa da criação de um estereótipo sobre a imagem dessa população. Repassada, na maioria das vezes, sobre ela, uma visão distorcida e sarcasticamente exagerada do que realmente é: cheia de riquezas culturais, praias e autores renomados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Feitosa. A CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM CANGACEIRO NA TELENOVELA "CORDEL ENCANTADO".**XV conferencia brasileira de comunicação festas juninas na era digital da roça à rede Campina Grande PB.** Campina Grande, v.3, p.1-15, 2012. Disponível em: <http://KNfeitosa.PdasilvaAzevedo-encipecom.metodista.br>. Acesso em: 12 abri. 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é como se faz.** 49ª Ed. São Paulo, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>. Acesso em: 23 mai. 2015.

TAVARES, Braúlio. **Nordeste independente.** Disponível em: <http://letras.mus.br/elba-ramalho/250731/>.Acesso em: 22 ago. 2015.

VASCONCELOS. A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO NORDESTINO/SERTANEJO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL**. II ENECULT.**Disponível em: <http://CPVasconcelos–IIENECULT–encontrodeestudosmultidisciplinares...,2006–Cult.ufba.br>. Acesso em: 20 ago. 2015.

IMPACTOS DO COLONIALISMO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: REFLEXÕES A PARTIR DE "HIBISCO ROXO", DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Maria Lucilene da Silva[1]

[1]Professora do IFAL- Maceió, membro dos grupos de pesquisas NELL-IFAL e NEDIMA-UFAL. e-mail: marialucilene@hotmail.com

RESUMO: O artigo discute os impactos do colonialismo na construção de identidades, a partir da narrativa de "Hibisco roxo", da autora nigeriana Chimamanda Adichie. Têm-se como referencial para a análise os estudos de base cultural elaborados por autores como Bhabha (2003) e Hall (2005; 2000). Em "Hibisco roxo", a personagem de Kambili representa o sujeito/nação que se configura no pós-colonialismo nigeriano, um sujeito que busca viver um momento diferente, livre dos efeitos nocivos de anos de colonização, obediência servil, violência física e mental.
Palavras–chave: estudos culturais, literatura africana

IMPACTS OF COLONIALISM IN THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES: REFLECTIONS FROM "PURPLE HIBISCUS", OF CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

ABSTRACT: The article discusses the impacts of colonialism in the construction of identities, from the narrative of "Purple Hibiscus", the author of Nigeria Chimamanda Adichie. It is used as a benchmark for the analysis of the studies of cultural base produced by authors such as Bhabha (2003) and Hall (2005; 2000). In "Purple Hibiscus", the character of Kambili represents the subject/nation that is structured in post-colonial Nigeria, a subject that seeks to live a different moment, free from the harmful effects of years of colonization, servile obedience, physical and mental violence.
KEYWORDS: cultural studies, african literature

INTRODUÇÃO

Chimamanda Ngozi Adichie é uma jovem escritora nigeriana, nascida em Abba, estado de Anambra; aos 19 anos, mudou-se para Nsukka, para estudar medicina e farmácia na Universidade da Nigéria, lá permanecendo por 2 anos; depois, foi para os EUA, onde cursou estudos em comunicação e ciência política na Universidade de Drexel, Filadélfia. (ADICHIE, 2011).

Publicou o primeiro romance, *Hibisco roxo*, em 2003, e três anos depois Meio sol amarelo, cujo enredo trata dos acontecimentos da guerra de Biafra. Por este último título, a autora ganhou, em 2007, o prêmio Orange Prize. Atualmente, como diriam os estudiosos da

cultura, a escritora transita entre fronteiras: Nigéria, sua pátria, onde ministra oficinas de escrita, e Estados Unidos.

Como dito, as reflexões que aqui erigiremos sobre os efeitos do imperialismo na construção de identidades de sujeitos pós-colonizado tomarão como mote as representações de sujeitos expressas no romance *Hibisco roxo*. O livro conta a história de uma família nigeriana praticante do catolicismo, composta pelo pai, a mãe e um casal de filhos. Está organizado em 4 partes, "Quebrando deuses – Domingo de Ramos", "Falando com nossos espíritos – antes do Domingo de Ramos", "Os pedaços dos deuses – após o Domingo de Ramos" e "Um silêncio diferente – o presente", nas quais a narradora em primeira pessoa, Kambili, vai desvelando os acontecimentos que envolvem Jaja, seu irmão, Beatrice, a mãe, uma mulher frequentemente violentada pelo marido, Eugene. Este, o patriarca, comandava a família com excessiva violência física e psíquica, mas, aos olhos da sociedade, era o empresário, o religioso e o marido de moral ilibada, verdadeiro exemplo para todos.

O romance começa com uma quebra de linearidade, visto que a narradora inicia seu relato a partir de um fato que vai deflagrar uma série de acontecimentos/mudanças na vida de sua família: a recusa do irmão, Jaja, em receber a eucaristia no domingo de Ramos. Essa recusa Kambili metaforicamente nomeia "quebra de deuses", e isso, o estilhaçar dos deuses daquele universo familiar, se vai desvelando aos poucos ao leitor. (ADICHIE, 2011).

Na segunda parte, a narradora expõe suas reminiscências familiares como quem desfia um rosário. Ela conta sobre o excessivo cumprimento de valores culturais e ritos religiosos impostos pelo pai (que busca "imitar" a cultura britânica e nega a cultura igbo/nigeriana), sobre a rejeição deste ao avô (o qual não se convertera ao catolicismo), sobre a tia e primos (com quem ela e o irmão Jaja passam um tempo em Nsukka) e sobre os castigos infligidos a si, à mãe e ao irmão.

Na terceira parte, a narradora continua a falar de fatos relacionados ao convívio com a tia Ifeoma, os primos e o padre Amadi (como ela descobre pequenos prazeres em meio a tantas dificuldades na vida em Nsukka, entre os quais sorrir, cantar, assistir a jogos de futebol) e vai dando pistas de como a mãe, Beatrice, fora tramando a morte do marido. Kambili revela, então, que a mãe, cansada das agressões de Eugene, aproveita a estada dos filhos com a tia para ir envenenando o marido violento. Conta, ainda, que a mãe, embora tivesse confessado o assassinato do marido, não vai presa porque o filho, Jaja, assume a autoria do crime. Na quarta e última parte, a narradora fala das mudanças após a morte do pai: a prisão de Jaja, a "loucura/evasiva" da mãe, a partida de Ifeoma e os filhos para os EUA e de Pe. Amadi para a Europa, e as tentativas para libertar Jaja. Em meio a tudo isso, Kambili afirma que há, no

presente, um silêncio diferente: o de perceber-se um sujeito que está construindo a própria história/identidade. (ADICHIE, 2011).

Diante de uma narrativa tão expressiva, este trabalho expõe como a Literatura e, especificamente *Hibisco roxo*, representa os impactos do imperialismo na construção das identidades do sujeito colonizado.

MATERIAL E MÉTODOS

O artigo resulta de um trabalho mais amplo que se dedica a estudar identidade e culturas, no âmbito do grupo de pesquisa NELL (Núcleo de Estudos em Letras e Literatura), a partir de obras de autores da literatura africana.

Aqui, utilizando pesquisa bibliográfica de natureza descritiva, reuniram-se informações sobre a vida e a obra de Chimamanda Ngozi Adichie e sobre autores que discutem as relações entre a Literatura e os estudos culturais, tais como, Bhabha (2003) e Hall (2005; 2000). Todos os dados obtidos foram reunidos e discutidos a partir desse referencial e são, a seguir, apresentados em síntese.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sujeito e pós-colonialismo

Qualquer reflexão sobre o sujeito que se constrói nos chamados países pós-coloniais reclama, primeiro, uma pequena observação sobre o colonialismo. Este é comumente entendido pelos Estudos Culturais como um processo que consistiu na opressão militar, econômica e cultural de muitos países africanos, americanos e asiáticos por invasões europeias no século XVI (BONNICI, 2015). Como consequência dessas invasões, o mundo testemunhou profundas influências/devastação de culturas milenares, como as ocorridas, por exemplo, em Japão, China e muitas nações africanas.

Este trabalho, cuja proposta é discorrer sobre os impactos do colonialismo na construção do sujeito pós-colonial em um romance de uma escritora africana, portanto uma obra que versa sobre sujeitos e identidades que se constituem nas fronteiras culturais, as quais lhes colocam/apresentam como sujeitos formados na/da relação com um outro que lhes colonizou e contra o qual, muitas vezes, não resistem e outras tantas se insubordinam.

Convém lembrar que o termo Pós-colonial é utilizado pelos estudos culturais para se referir à literatura produzida entre os séculos XV e XX. O termo traz em seu bojo uma "ambivalência" bastante significativa para a temática que vem norteando muitas das discussões nos encontros/estudos do NELL nos últimos meses – a possibilidade da

conceituação de fronteiras culturais. Bonnici (2015) chega mesmo a mencionar uma certa inadequação da terminologia, asseverando que ela materializa pontos nevrálgicos, entre os quais destacamos: a) mistura entre dados temporais e ideológicos, b) impossibilidade que reverbera de seu antônimo – descolonização.

Em outras palavras, ao debate sobre a denominação "ex-colônia" subjaz a reflexão a respeito das influências da nação colonizadora sobre a colônia, desde o momento da invasão até a atualidade. Prova disso são as profundas raízes do imperialismo europeu sobre boa parte do mundo. Mais da metade deste foi submetida a uma bem urdida rede de dominação ideológica, por meio da qual se afirmou a superioridade europeia e a inferioridade de muitos povos.

A esse respeito, Viswanathan (1987, *apud* BONNICI, 1998, p. 5) pondera: "Os administradores coloniais britânicos, instigados pelos missionários e pelo medo das insubordinações nativas, descobriram um aliado na literatura inglesa para os apoiar em seu controle dos nativos sob um pretexto de educação liberal". Nesse contexto, as dificuldades para romper com esse arcabouço de dominação legitimado pela língua, pela religião e pela literatura britânica apresentavam-se inúmeras.

Em *Hibisco roxo*, objeto deste texto, e obra que a crítica afirma pertencer à literatura pós-colonial, tem-se, entrelaçados à história da família de Kambili, muitos elementos da história de dominação de um dos mais bem sucedidos impérios do velho mundo: o britânico. O peso deste sob a cultura nigeriana, particularmente, é perceptível, por exemplo, nas referências que a narradora fornece acerca do poder que exercem a religião e o idioma ingleses sobre o povo igbo. Não por acaso, Eugene, o pai, controla a família, obrigando-a se comunicar apenas em inglês e professar a fé irrestrita nos signos da religião cristã. Para tanto, vale-se de um discurso maniqueísta para legitimar a cultura do outro e desacreditar a própria cultura, a igbo, como se pode observar nos excertos textuais abaixo:

> [...] **quando Papa viu que Jaja não tinha ido até o altar naquele Domingo de Ramos** em que tudo mudou, ele **bateu com força seu missal de capa de couro**, com as pontinhas das fitas verdes e vermelhas para fora, **na mesa de jantar**, depois que chegamos em casa. O tampo da mesa era de vidro, um vidro bem grosso. **A mesa estremeceu**, assim como os ramos de palmeira que estavam sobre ela. (ADICHIE, 2011, p. 12 – grifos nossos)
>
> **Papa quase nunca falava em igbo** e, embora Jaja e eu usássemos a língua com Mama quando estávamos em casa, ele não gostava que o fizéssemos em público. **Precisávamos ser civilizados em público, ele nos dizia; precisávamos falar inglês**. A irmã de Papa, **tia Ifeoma, disse que Papa era muito colonizado**. Disse isso de forma gentil e indulgente, **como se não fosse culpa de Papa**, **como quem fala de alguém que tem um caso grave**

> **de malária e por isso grita coisas sem nexo**. (ADICHIE, 2011, p. 20 – grifos nossos).

Nesses excertos, além de a narradora apresentar ao leitor a religião católica e o idioma inglês como instrumentos de afirmação do imperialismo britânico sobre a colonizada Nigéria, revela o quanto o pai, Eugene, esmera-se para perpetuar isso em sua família. A luta dele é, acima de tudo, para inserir a si e a própria família na cultura do colonizador. E assim, como subalterno que é, imita, (re)produz imagens de si, da esposa e dos filhos, tomando como referência os valores da cultura dominante.

Em *O local da cultura*, Bhabha (2003) problematiza o processo de construção e desconstrução da identidade do Outro (colonizado). A discussão do autor é basilar para entender o esforço de Eugene para se reconhecer mais britânico do que igbo. Para o crítico, esse Outro (subalterno, colonizado) caracteriza-se, no discurso do colonialismo, de forma depreciativa, posto que repete e imita os valores do colonizador.

Bhabha (2003) chama a esse processo de imitação de *mímica* e afirma ser ela tanto a marca da representação de uma diferença quanto uma forma de recusa. Signo de uma estratégia complexa de reforma, regulação, disciplina, a mímica, segundo o autor, é algo de que se vale o colonizado para se apropriar dos valores dominantes e assim, por meio dele, também, impor-se sobre outros.

Ao longo da narrativa de *Hibisco roxo*, o que vemos é que, o tempo todo, o comportamento de Eugene é, pois, um comportamento de imitação, de mímica. Ele não só repete os valores do colonizador britânico, mas toma-os como seus, legitima-os. Eugene introjeta como suas as referências socioculturais e religiosas de seu colonizador e imbuído disso vislumbra um poder semelhante, agredindo, aviltando, subordinando a mulher, os filhos e os que com ele mantêm vínculos de proximidade. Essa condição da personagem, no entanto, é percebida por Ifeoma, quando esta afirma que o irmão é “muito colonizado” e “grita coisas sem nexo”.

Nessa óptica, podemos dizer que Eugene representa, pela imitação, o sujeito entre fronteiras identitárias. É colonizado e colonizador. Nesse movimento de “mão dupla”, a personagem materializa o que Hall (2005), em *A identidade cultural na Pós-Modernidade*, chama de deslocamento do sujeito. Esforçando-se para se parecer como colonizador, Eugene assimila de tal forma a cultura do colonizador que acaba não se identificando mais com suas próprias origens. Apesar disso, jamais será como o colonizador, lembra-nos Ifeoma, para quem o irmão mais parece um “quebra-cabeças” com peças cuja junção é uma figura disforme, “sem nexo”.

Sábias, as palavras de Ifeoma parecem resumir bem a massa amorfa em que o irmão dela se transformou. Ele não passa de uma caricatura; e o colonizador percebe esta condição e a rechaça. Logo, por mais que se esforce em seu papel de imitador, Eugene nunca passará disso. Eis, então, o paradoxo do sujeito colonizado: já não pertence a nenhum lugar, nenhuma cultura, nem é britânico nem africano (nigeriano). Nas palavras de Bhabha (2003), a personagem representa, por essa condição, o sujeito do "entre-lugar".

Eugene seria, nessa óptica, um ser inclassificável, que se esforça por "esquecer" traços de sua própria cultura, assumindo outros que considera superiores; um sujeito que convive entre os signos de duas culturas, sem conseguir eficazmente apagar as referências igbos, nem se tornar um britânico.

Como sujeito deslocado, a personagem cria uma pseudo zona de estabilidade e não mais reconhece suas origens culturais. Instala-se aí, nesse limiar de fronteiras, uma crise de identidade, característica da ambivalência do discurso colonial exposta pelo ato de imitação da cultura de outrem, o colonizador.

De sujeitos e identidades pós-coloniais

Spivak (2010) afirma que a vida do sujeito subalterno colonial é tensa e desesperadora. Este vislumbra poder semelhante ao colonizador, mas nunca a ele se igualará. Seja porque não conseguirá apagar seus valores culturais e referências identitárias, seja porque o colonizador não lhe aceitará por completo. E nisso reside o descentramento do sujeito nas chamadas nações pós-coloniais.

Como dito no início deste texto, quando se fez um resumo de *Hibisco roxo*, Kambili narra a história de espoliação de sua família entrecortada com histórias de pessoas igbo ou ligadas a tal cultura, como a da tia Ifeoma e seus três filhos e a consequente luta desta como mulher, mãe, viúva, professora universitária em cenários devastados por "estado de guerra"; a do avô paterno abandonado e aviltado pelo filho Eugene, por não aderir às práticas culturais britânicas, especialmente às da catolicismo, em detrimento das práticas de sua tribo africana; a de estudantes universitárias que sacrificam suas formações acadêmicas por um casamento; a dos confrontos entre grupos insurretos e poderes locais que ritualizam as ideologias do colonizador; a do padre Amadi, que, na contramão dos outros religiosos da cidade, insere nas celebrações litúrgicas danças e músicas igbos. Todos esses elementos são mostras de como os encontros coloniais se dão de forma tensa. Mas também revelam que o comportamento insurreto das personagens é uma resposta do colonizado à arrogância e ao domínio do colonizador.

E aqui, neste ponto de nossa leitura de *Hibisco roxo*, cabe uma pequena digressão histórica sobre a situação da Nigéria e do povo igbo, um dos maiores grupos étnicos da África radicado há muito no sul e oeste da Nigéria. Sobre esse povo, o século XX assistiu a um dos mais violentos conflitos da história africana, o qual ficou mundialmente conhecido como "Guerra de Biafra". O levante tomou corpo logo após o país se libertar do Reino Unido. À época, o povo igbo alegou como justificativa o fato de as fronteiras do país não terem respeitado o desenho dos territórios antigos. Norte e sul (muçulmanos e cristãos) empreenderam, então, uma batalha pela principal fonte de riqueza – o petróleo. Isso, aliado às divisões étnicas entre haussas e fulanis (norte), iorubas (sudoeste) e igbos (sudeste) fez com que este último grupo erguesse uma revolta com fins de se separar da Nigéria. Assim, entre os idos de 1966-1970, a essa revolta atribui-se a morte de mais de um milhão de pessoas (PASSOS, 2008).

Dito isso, recorremos às palavras de Said (2005, p. 38), quando este afirma em seu livro *Cultura e Imperialismo* que a luta no mundo colonial é complexa e envolve muito mais do que armas e exércitos; envolve também "ideias, formas, imagens e representações". Isso significa dizer que não há como falar sobre a África desconsiderando os acontecimentos referentes ao fenômeno da descolonização nesse continente.

É sabido que a descolonização, aqui entendida como procura de reversão de anos de subjugo, é atravessada por atos e acontecimentos de violência. Nesse sentido, a analogia a esse fenômeno, na narrativa de Adichie, mostra que as investidas dos nigerianos, igbos e "cristãos novos", são representações de como esse povo lutou para estabelecer um elo entre a situação histórica da nação, marcada por um passado de colonização e de conflitos separatistas, e para reconfigurar a sua identidade nesse estado-nação. E as histórias de Kambili, Jaja, Ifeoma, e tantas outras personagens são exemplos dessas representações do sujeito que busca refazer laços identitários e assim se reconfigurar como tal.

Ao narrar a história de sua família, Kambili resgata não apenas as histórias reprimidas da cultura nigeriana, mas também insere no presente um passado que foi mediado pela perspectiva de Eugene, portanto daquele que encenava o poder e os valores do colonizador. Ela, a mãe e o irmão, principalmente, representações de minorias silenciadas diante dessa encenação, enfim, ganham lugar de fala e podem, então, se perceber como sujeitos, pois se permitem, nas palavras de Bhabha (2003, p. 162), "a desestabilização dos espaços de discriminação e dominação"

> Vamos levar Jaja primeiro para Nsukka e depois para os Estados Unidos visitar tia Ifeoma – digo. – vamos plantar laranjeiras novas em Abba quando voltarmos, e Jaja vai plantar hibiscos roxos também, e eu vou plantar ixoras para podermos sugar o suco das flores.
> Estou rindo. Coloco o braço em volta do ombro de Mama e ela se recosta em mim e sorri.
> Lá em cima, nuvens que parecem algodão tingido pairam bem baixas, tão baixas que sinto que posso esticar o braço e espremer a água delas. As novas chuvas vão cair em breve. (ADICHIE, 2011, p. 321).

CONCLUSÕES

Reconhecemos que há muito por se dizer acerca dos sujeitos e identidades em *Hibisco roxo*, mas é preciso, por hora, encontrar uma providencial parada para as reflexões aqui esboçadas. Da história narrada por Kambili, representação de sujeito/nação que se (re)configura no pós-colonialismo nigeriano ao romper com a "política do silêncio" imposta por Eugene, seu pai, é possível afirmar que a personagem desenha um "presente" diferente, em que a identidade cultural da nação, encenada em seu corpo/narrativa, enfim se liberte dos estragos de anos de colonização, obediência servil, violência física e mental.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Hibisco roxo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998. Disponível em: < http://docplayer.com.br/7851852-Introducao-ao-estudo-das-literaturas-pos-coloniais-thomas-bonnici.html>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Avanços e ambiguidades do pós-colonialismo no limiar do século 21. **Légua & meia**: Revista de literatura e diversidade cultural. Feira de Santana: UEFS, v. 4, n 3, 2005, p. 186-202.

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

_____. Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

PASSOS, Walter. **Igbos:** os judeus negros da Nigéria. Disponível em: < http://cnncba.blogspot.com.br/2008/10/os-ibos-igbo-so-um-dos-maiores-grupos.html>. Acesso em: 14 jun. 2015.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: "o Oriente como invenção do Ocidente". Trad: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. Trad: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SPIVAK, Chakravorty. Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad: Sandra Regina Goulart Almeida,Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

INGLÊS SE APRENDE NA ESCOLA PÚBLICA - UMA PROPOSTA DE INTRODUÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

Christiane Batinga Agra[1]

[1]Professora do IFAL – Campus Maceió. Mestra em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL). e-mail: christianeagra@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo é uma releitura de recortes da dissertação de mestrado intitulada "Inglês se aprende na Escola Pública – reflexões sobre a introdução da língua inglesa no EFI à luz dos multiletramentos" (PPGLL / UFAL). O estudo teve como objetivo compreender uma experiência de introdução do componente curricular língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública da periferia de Maceió (AL). O aporte teórico foi baseado na visão de língua de Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010), que a considera um fenômeno social que só se materializa na presença do outro, no sociointeracionismo de Vygotsky (2001, 2007), em estudiosos de ensino de inglês para crianças (ROCHA, 2006;2012; TONELLI e RAMOS, 2007), de multiletramentos (ROJO, 2012) entre outros. Metodologicamente, a pesquisa, inserida no paradigma qualitativo, é um estudo de caso (LUDKE; ANDRE, 1986). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram planos de aulas, relatos de aula, atividades produzidas pelos alunos, além de entrevistas e rodas de conversa. Os resultados revelam que a problematização e a reflexão sobre os temas propostos em sala, através da interação e pelo uso de multiletramentos, possibilitaram aos alunos uma compreensão do mundo como além dos discursos verbalizados por eles inicialmente, entendidos como homogeneizadores e centralizadores.

Palavras–chave: criticidade; ensino de inglês; multiletramentos

WE CAN LEARN ENGLISH AT A PUBLIC SCHOOL – A PROJECT OF INTRODUCTION OF ENGLISH AS A SCHOOL SUBJECT IN ENSINO FUNDAMENTAL I ON THE PERSPECTIVE OF MULTILITERACIES

ABSTRACT: The present article is a clipping from a dissertation called "English can be learned at public school – reflexions about the introduction of English as a school subject in Ensino Fundamental I on the perspective of multiliteracies" (PPGLL / UFAL). The study aimed to understand an experience of introduction of English as a school subject with a group from Ensino Fundamental I in a public school in the suburbs of Maceió / AL. The theoretical framework was based in the language view from Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010) who consider it a social phenomenum that can only be materialized in the presence of the other, in Vygotsky's sociointeracionism (2001, 2007), in researchers of English teaching to children (ROCHA, 2006;2012; TONELLI e RAMOS, 2007), and multiliteracies (ROJO, 2012) among others. Methodologically, this research, which is inserted in the qualitative paradigm, is a case study (LUDKE; ANDRE, 1986). The data collection instruments were lesson plans, class journals, activities produced by the children, as well as interviews and informal talks. The results of the study could identify that the reflexions about the themes proposed in classroom, could provide the students a better understanding of the world where they live, being able to

transit in a critic and conscious form among the global and local phenomenon of our society nowadays.

KEYWORDS: criticism; multiliteracies; teaching English to children

INTRODUÇÃO

É inegável a importância que a língua inglesa desempenha em nossas vidas atualmente. De ações cotidianas como ir ao *shopping center* e comer um *hot dog*, à divulgação de resultados de pesquisas científicas em congressos técnicos, a realidade é que o inglês vem desempenhando o papel de língua franca na comunicação internacional. Estima-se que, hoje em dia, o número de pessoas que falam inglês como língua adicional ultrapasse o número de falantes nativos do idioma. O inglês vem se incorporando às nossas vidas e às nossas culturas e possivelmente aquele que tem pelo menos um básico conhecimento dessa língua terá muito mais possibilidades de entender o mundo que o cerca, interagindo com esse mundo. Clara seria, então, a importância do seu aprendizado nas escolas.

Eu entendo, no entanto, que a importância desse aprendizado vai muito além da perspectiva meramente instrumental citada acima, que enxerga a língua como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005) nas relações entre as pessoas. Para mim, o ensino da língua inglesa deve ser encarado numa perspectiva formadora do sujeito e esse pensamento é ratificado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) para o Ensino Fundamental II quando o documento atesta que

> O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1998, p.19).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries (Ensino Fundamental I) - não tratam especificamente do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, mas percebo um diálogo do documento com a citação feita anteriormente quando o seu texto atesta que “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (BRASIL, 1998a, v.1, p. 27). Acredito que, o conhecimento de uma língua adicional amplia sobremaneira as possibilidades de acesso aos recursos culturais da própria comunidade, assim como de outras. Assim, apesar dos documentos oficiais não preverem a introdução de línguas adicionais no Ensino Fundamental I de forma compulsória, entendo que, a sua inserção pode vir a contribuir para a formação cidadã das crianças estudantes da Escola Pública. Hoje, a introdução de uma língua

adicional tem um caráter facultativo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano). A grande maioria das escolas particulares brasileiras já o faz, mas o mesmo não ocorre na escola pública. Os alunos desta última passam a ter contato com outras línguas a partir do 6º ano. Essa inserção tardia da língua adicional (se comparada às escolas privadas) se constitui, a meu ver, num fator de exclusão social, uma vez que não oportuniza aos alunos da escola pública as mesmas possiblidades de contato com outros discursos e consequentemente outras culturas que têm os estudantes de escolas privadas.

Assim, considero que o ensino de inglês para crianças na Escola Pública é plenamente justificável não apenas pelo caráter linguístico, mas também pelo caráter formador que ele pode exercer na vida dos alunos envolvidos. Reconheço ainda que vivemos hoje em uma sociedade que nos bombardeia todo o tempo com informações veiculadas por imagens, sons, gestos, cheiros e não apenas através da palavra falada ou escrita. Esta diversidade nos permite dizer que vivemos atualmente em uma sociedade que é multimodal. Para podermos atribuir sentido às mensagens e informações com que temos contato, acredito que o processo ensino-aprendizagem precisaria valorizar essas características multimodais nas escolas. Nesse sentido, considero que o componente curricular língua adicional poderia ampliar os horizontes discursivos das crianças facilitando o processo de construção de sentidos das informações e mensagens com que elas têm (ou possam vir a ter) contato em seus cotidianos, construindo multiletramentos que contribuem para sua formação cidadã. Assim, a pesquisa que aqui relato se propôs a compreender uma experiência de introdução da língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública, na periferia de Maceió/AL, através da perspectiva dos multiletramentos.

EM QUEM ME EMBASO TEORICAMENTE?

Ao se tratar de língua inglesa, não podemos esquecer que nos referimos a uma língua utilizada atualmente por mais de um bilhão de pessoas. Kachru (1985) propõe uma categorização entre esses usuários. Ele os divide em três tipos: os que pertencem ao Círculo Interno, os que pertencem ao Círculo Externo e aqueles do chamado Círculo em Expansão[22]. Os brasileiros falantes do inglês se situariam nesse terceiro círculo, ou seja, não o tem como primeira língua nem como língua oficial.

[22] Para Kachru (1985) o círculo interno é formado por países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, onde a maioria dos habitantes fala o inglês como primeira língua. O círculo externo é formado pelas ex-colônias da Inglaterra, onde as pessoas continuam a usar o inglês como língua oficial. O círculo em expansão é aquele formado por países que tem o inglês como língua adicional.

Discordo da visão colonizadora de Kachru pois, na minha concepção, todos os falantes, independente do círculo onde estejam situados, estão falando inglês. Como podemos pensar em uma cultura apenas, entre os falantes dessa língua, se ela já se encontra transculturalizada por natureza? Esse 'ideal' de monoculturalidade ('os ingleses falam assim', 'os americanos agem assim') ainda existe, infelizmente, em muitas de nossas aulas e nos discursos internalizados de senso comum.

Essa internalização ocorre porque a globalização e a ideia de homogeneização que muitas vezes ela perpassa acaba por nos fazer acreditar que todos os falantes de uma mesma língua possuem a mesma identidade linguística. Concordo com Ortiz (2006) ao afirmar ser o inglês hoje, uma língua mundial e não global. Para ele o termo global envolve uma unicidade, uma homogeneização, que de fato não ocorre em termos culturais. O mundial para ele, envolve uma miscigenação de culturas que incorporam a língua do outro, mas faz as adaptações adequadas aos contextos locais. Em suas palavras, "ao tornar-se mundial, ela (a língua inglesa), se liberta de seu enraizamento anterior instituindo um artefato a ser legitimamente "deformado" pelos falantes de uma mesma galáxia" (ORTIZ, 2006, p. 27). Ou seja, para o autor é importante que a língua seja destituída de seu caráter de estrangeiridade, que a torna homogênea e, portanto, global. Caso contrário, o usuário jamais conseguirá deformá-la, visto que ele não considerará essa língua como parte de sua vida e cultura.

É necessário que percebamos que não estamos aprendendo (ou ensinando) a língua e o seu único pacote cultural, principalmente ao lidar com pessoas que estão tendo um primeiro contato com ela. Assim, acho válido que elas aprendam a língua e conheçam outras culturas para ter finalmente a visão de que o mundo pode ser (e de fato o é), diferente de nós. É esse contato com o novo e com o diferente que pode nos fortalecer e nos empoderar, uma vez que nos permite refletir criticamente sobre nossa realidade local a partir do contato com o global.

Mas afinal, que língua é essa com que as crianças irão lidar? Assumo a concepção de língua de Bakhtin / Volochinov (2012), uma vez que eles defendem a ideia de língua como um fenômeno claramente social. Assim, para os autores, "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p.127). Ou seja, para eles, a língua só existe a partir da interação com o outro e sendo assim, jamais será estática: ela está em evolução ininterrupta. Por essa concepção perpassa a ideia de um sujeito que nunca está pronto, acabado. Se ele, o sujeito, não está permanentemente definido e estático, assim também não estará o seu discurso.

Em se tratando de processos de ensino-aprendizagem adoto nessa pesquisa o sociointeracionismo de Vygotsky pois acredito ser esta corrente a que melhor dialoga com a visão de língua como construto social. Há uma forte presença do componente social no pensamento do autor. Rego (2014, p.41) ratifica essa forma de pensar do psicólogo ao afirmar que para Vygotsky as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações das pessoas em seus contextos culturais e sociais.

Tudo que foi explicitado acima, leva ao conceito de multiletramentos. Segundo Rojo (2012),

> Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Depreendo do pensamento da autora, que trabalhar na perspectiva dos multiletramentos envolve valorizar as diversas culturas que permeiam o universo dos participantes da pesquisa (local e regionalmente), mas também fazê-los ter contato com outras, para que eles consigam se posicionar criticamente diante das diferenças. Além disso, não podemos esquecer que esses contatos e reconhecimentos não se darão apenas na forma dos chamados letramentos formais. No mundo multissemiótico em que vivemos, há diversos outros tipos de letramento que devem ser valorizados nesse processo. Saber jogar um determinado jogo de videogame, conseguir operar um caixa eletrônico ou até mesmo conseguir baixar um aplicativo num celular, são exemplos de outros tipos de letramento além da escrita e da leitura formais.

Dentre os multiletramentos ressalto o letramento crítico, fundamental para que consigamos refletir e nos posicionar diante do contexto já descrito de nossa sociedade contemporânea. Assim, segundo Tílio (2013)

> Alguns pressupostos básicos de uma teoria de letramento crítico são a desnaturalização e não neutralidade do conhecimento; a instabilidade da realidade, constantemente (re) (co) construída; a multiplicidade do significado, historicamente e culturalmente (re) (co) construído, sempre múltiplo, negociável e contestável, considerando as relações de poder envolvidas nas práticas sociais (TÍLIO, 2013, p. 68).

O pensamento do autor corrobora a ideia de que na fluidez da sociedade contemporânea, a criticidade é crucial para que possamos refletir sobre as forças hegemônicas e discursos dominantes que a permeiam.

Após um breve resumo de algumas correntes teóricas que nortearam a pesquisa, prossigo discorrendo sobre a metodologia adotada no estudo.

COMO FOI REALIZADA A PESQUISA?

A pesquisa qualitativa é associada ao interpretativismo e é com ela que o presente estudo se identifica dada a sua preocupação eminentemente social. Assim, apoio-me teoricamente em Ludke e André (1986, p.13), que afirmam que "a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". A partir do momento em que o pesquisador usa sua subjetividade e conhecimento de mundo na análise de seus dados, percebemos que se pode chegar a visões diferentes sobre um mesmo fenômeno. Para quem faz pesquisa qualitativa, o processo e os participantes da pesquisa são a razão de ser do estudo e não a exclusiva busca por resultados.

No paradigma qualitativo de pesquisa, defino a minha como um estudo de caso. Apoio-me em algumas das características elencadas por Ludke e André (1986), para assim classificar a investigação. O que caracteriza o meu estudo como único é o fato de que na escola onde ele se realizou, nunca havia ocorrido uma experiência de introdução da língua inglesa nas séries iniciais. Assim, a pesquisa iniciou de fato, a partir do momento em que escolhi a escola onde seria desenvolvido o projeto - a Escola Municipal Dra. Elisabeth Anne Lyra Lopes de Farias. A escola fica localizada na periferia da cidade de Maceió. Hoje, ela funciona nos três turnos com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental pela manhã e a tarde e turmas de Educação de Jovens e Adultos no período da noite. Ao todo estudam ali 1066 alunos. Escolhi trabalhar com uma turma de 4º ano do período da manhã. A escolha do turno foi aleatória, mas a escolha da série não. Sabia que o estudo começaria em 2014 e se estenderia até 2015, ou seja, a pesquisa continuaria com essa turma quando eles já estivessem no 5º ano. Minha intenção era que as crianças tivessem o menor espaço de tempo possível entre o final das aulas da pesquisa e a efetiva introdução da língua inglesa como disciplina na sua grade curricular.

Ao todo, foram por mim ministradas 20 aulas, perfazendo um total de aproximadamente 40h de contato direto com os alunos. As aulas iniciaram em novembro de 2014 e terminaram em outubro de 2015. Em cada momento-aula procurei coletar e posteriormente interpretar: os planos de aula (20 ao todo), as gravações em áudio das aulas (20 transcrições), as produções realizadas pelos alunos nas aulas (textos, desenhos e vídeos) e os meus diários de observação (que eram redigidos após cada momento com as crianças. Foram 20 ao todo). Eventualmente, pude recolher também o diário de observação da professora titular da turma (02 diários).

Desde o início da pesquisa minha intenção era tornar as aulas e o aprendizado da nova língua significativos para as crianças. Não havia a pretensão de elaborar um plano de curso e simplesmente executá-lo durante as aulas previstas. Também não queria seguir nenhuma sugestão proposta por livros didáticos. Eu gostaria que os temas surgissem a partir das necessidades e interesses das crianças, uma vez que, se eles fossem escolhidos previamente correria o risco de, como nos diz Rocha e Tílio (2009, p.307), abordar conteúdos não situados no mundo dos alunos. Segundo os autores, dessa forma os conteúdos são como "abstrações em um vácuo social". Assim, elegemos (eu e as crianças) três temas para trabalhar: escola, atividades de lazer e comida.

Essas decisões metodológicas se coadunam assim, com meus referenciais teóricos (Bakhtin e Vygotsky) que enxergam língua e aprendizado como frutos de interações e construções sociais e com a visão de pesquisa qualitativa que prima pela valorização do processo.

A proposta aqui é fazer um breve recorte da interpretação dos dados coletados, me atendo às questões relacionadas ao trabalho com letramento crítico.

É POSSÍVEL O TRABALHO COM LETRAMENTO CRÍTICO NO EF I?

Para iniciar a reflexão acerca da formação cidadã, é necessário que pensemos acerca do conceito de agência. Segundo Rocha (2012), a ideia de agência está relacionada à nossa capacidade de refletir sobre outros discursos além daqueles que já internalizamos como se fossem nossos e a partir dessa reflexão modificar ou adequar (ou até mesmo negar) esses outros discursos às nossas realidades de vida. Durante a pesquisa identificamos alguns momentos em que as crianças refletiram e agiram sobre as suas realidades. Descrevo aqui um deles.

Percebi que as crianças tinham interesse em discutir questões relacionadas a alimentos saudáveis e não saudáveis e em uma das aulas surgiu um debate acerca do lanche que era servido na escola. As crianças achavam o lanche saudável, mas repetitivo (eles comiam sopa quase todos os dias) e então pensamos na criação de um novo cardápio para o refeitório. Esses cardápios foram elaborados em Inglês (fig. 1) e a coordenação da escola concordou em participar do processo, discutindo a viabilidade de sua implantação. Fizemos uma votação para selecionar o melhor cardápio e a coordenadora Fábia foi até a sala de aula nesse dia para discutir com os alunos a proposta vencedora. A seguinte discussão surge:

> Fabia: " Olha só. Deixa eu explicar como é escolhido o cardápio pela SEMED.... (ela faz toda a explicação sobre a forma como os cardápios

devem ser iguais em todas as escolas, para proporcionar uma "melhor qualidade" do lanche)
Leo: "Oxe!! É tudo igual em Maceió todo é? Tá errado isso!!! E se numa escola os meninos gostarem mais de uma coisa do que de outra?"
Fábia: "A SEMED não tem como dar conta disso. São muitas escolas. Tem de haver um padrão de qualidade. Olha só, desse cardápio que ganhou aqui, eu já digo, a salada de frutas tá fora! Eles não permitem porque é muito perecível."
Emily: "Mas é só fazer na hora que a gente for comer... Que frescura tia!!! Estraga não..."
Fábia: "O chocolate também tá fora. Tem muita criança que é alérgica e não pode..."
Vários alunos: "Ah tia!!! Então não adiantou nada o nosso cardápio!"
Professora pesquisadora: "Não tem como negociar Fábia? O que vocês acham da proibição do chocolate?"
Edu: "Chocolate a gente já sabia né tia? Mas fruta é saudável..."
Fábia: "Bom, o que a gente pode fazer, é deixar um dia com frutas, mas sem salada..."
Edu: "A gente pode escolher as frutas?"
Fábia: "Tenho de falar com o diretor, vamos ver..."

(Excerto de aula)

Assim, percebo a intenção dos alunos em negociar, tentar modificar a realidade existente. O discurso representativo de poder da Coordenadora ("eu já digo, a salada de frutas tá fora"), não intimida as crianças que tentam e de fato conseguem, uma negociação. O desenvolvimento dessa capacidade de negociação para mim representa uma prática de Letramento Crítico uma vez que, há uma tentativa de adaptar o discurso do outro às realidades e necessidades locais.

Fig. 1

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acredito que as crianças participantes do estudo foram empoderadas. Esse empoderamento ocorreu pela possibilidade de acesso a outras culturas e outros discursos que a aprendizagem e o contato com a língua adicional lhes proporcionam. Infelizmente esse acesso (e consequentemente essa possibilidade de empoderamento) ainda vem sendo negada às crianças das séries iniciais do EFI público, pelo apagamento da língua adicional de seus currículos.

Ao tratar sobre reflexão e conscientização em relação aos discursos que nos circundam e principalmente sobre a língua inglesa, é inevitável se pensar em contribuições para formação das crianças como cidadãs dessa sociedade contemporânea, fluida e transcultural. Acredito, por tudo que foi descrito e interpretado, que a língua inglesa foi vista nessa pesquisa além de uma perspectiva estrutural; a língua foi vista aqui exatamente da forma como acreditamos que ela seja: viva, como nos diz Bakhtin. Entendo e trabalho com a língua viva porque ela possibilita diálogos que podem levar a reflexão e agência se atrelados aos multiletramentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: Editora Hucitec, 7ª edição, 2014.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 13ª edição, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. v. 1. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KOHL, M.O. **Vygotsky - aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ROCHA, C.H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J.R.A; RAMOS, S.G.M. (orgs.) **O Ensino de LE para Crianças: Reflexões e Contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

_____. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade**. São Paulo: Pontes Editora, 2012.

ROCHA, C.H.; TÍLIO, R.C. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 48, p. 295-316, 2009.

TÍLIO, R. Linguística (aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: diálogos. In: SANTOS, L.I.S; SILVA, K.A. (orgs.) **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 57-76.

INTERVALO MUSICAL. A INTERDISCIPLINARIDADE EM ATIVIDADE EXTRA CLASSE

Rosania de Almeida de Lima
Professora de Língua Portuguesa – IFAL. E-mail: almeidarorj@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo ressaltar a importância da atividade extraclasse, a partir de projetos de ensino, com referências à interdisciplinaridade. O Intervalo Musical é um projeto que propõe analisar como é construída a coerência discursiva em canção popular brasileira, a partir da poesia veiculada, de autores que compõe o quadro de poetas modernistas a contemporâneos. Dessa maneira, os estudantes têm a oportunidade de apreciarem e entenderem os temas das canções para apresentarem textos musicais durante o intervalo diário de um dia letivo do mês. Os alunos podem interpretar as obras poéticas ao violão ou outros instrumentos musicais com os quais tenham afinidades, trabalhando, assim, suas habilidades artísticas, emoções e entendimentos sociais. Considera-se nas produções musicais o processo de negociação sociocultural entre locutor e interlocutor ao mesmo tempo que se analisa a construção de coerência textual. Assim, o Intervalo Musical direciona-se a estimular os estudantes a conhecer textos poéticos em harmonia musical na construção de coesão e coerência discursivas, assim como, despertar e estimular a sensibilidade nos estilos musicais de qualidade harmoniosa e poética. Vale ressaltar a oportunidade de buscar novos saberes e práticas musicais, promovendo a interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e a Música na área das Artes. Este projeto fundamenta-se nas diretrizes de entender a leitura e produção de textos, analisando o sentido veiculado nas canções, em um movimento de transformar valores e construir um futuro onde as interações sociais sejam mais saudáveis.
PALAVRAS-CHAVE: música, interdisciplinaridade, literatura, poesia.

MUSICAL BREAK. THE INTERDISCIPLINARITY IN EXTRA ACTIVITY CLASSE

ABSTRACT: This article aims to highlight the importance of extra class activities, from educational projects with references to interdisciplinarity. The Musical Coffee Break is a project that proposes to examine how the discursive coherence is built in Brazilian popular song, through the poetry inscribed in the song, by authors who make up the framework of modernist to contemporary poets. In this way, students have the opportunity to appreciate and understand the themes of the songs to present musical texts during the daily coffee brak in al day of the month. Students can interpret the poetic works by the guitar or other musical instruments with which they have affinity, working their artistic skills, emotions and social understandings. It is considered in the musical productions the socio-cultural negotiation process between speaker and listener, as well as, the construction of textual coherence. Thus, the Musical Coffee Break encourages students to be acquainted to poetic texts in musical harmony and analyse building cohesion and discursive coherence, as well as awaken and stimulate the sensitivity for musical styles in harmonious and poetic quality. It is worth mentioning the opportunity to seek new knowledge and musical practices, promoting interdisciplinarity between the Portuguese Language and Music in the area of Arts. This project is based on the guidelines to understand the reading and production of texts,

analyzing the meaning conveyed in the songs, aiming to transform values and build a future where social interactions are healthier**.**
KEY-WORDS: music, interdisciplinarity, literature, poetry.

INTRODUÇÃO

A língua é um processo criativo ininterrupto de construção sociocultural (BAKHTIN, 2006) que se materializa nos variados gêneros discursivos que são produzidos através de textos. Estamos constantemente produzindo textos que se manifestam em nosso dia-a-dia. Considerando-se que textualidade é o modo de toda e qualquer expressão comunicativa, a língua apresenta-se como a mais eficaz estratégia de produzir sentido (KOCH, 2009). Bakhtin (2006), importante estudioso do discurso, explica que "a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal". Assim, para que a interação se realize é necessário que locutor e interlocutor estabeleçam um processo de trocas, cujas intenções e expectativas são compartilhadas a partir da contextualização da situação e das normas que a governam (KOCH, 2009). Dessa maneira, para que a interação verbal se realize, mecanismos linguísticos e discursivos atuam como construtores de coerência a partir das regras socioculturais que determinam a criação ideológica de um grupo e da época a que pertencem.

A linguagem verbal é a matéria do pensamento e o principal veículo da comunicação. Embora a linguagem seja relativamente autônoma, ela é orientada pela visão de mundo, pela realidade social, histórica e cultural do seu falante (PETTER, 2007). A língua, muito além de expressar conceitos, é a unidade básica de comunicação/interação humana, instrumento de realizações de intenções comunicativas e sociais. Para as gramáticas textuais, o texto não é considerado simplesmente uma sequência de cadeias significativas. Sua estrutura passa a ser relacionada com a estrutura de mundo, ou seja, a partir das interpretações de mundo que são contextualizadas (KOCH, 2009).

Pragmaticamente, o texto é entendido como instrumento de realizações de intenções comunicativas e sociais do falante. O ouvinte não se limita a entender o texto somente em seu conteúdo referencial, e sim, passa a reconstruir os propósitos comunicativos do falante, que se realizam na busca de entender o "para quê" do texto. Constrói-se, então, o diálogo, cujas expectativas precisam estar em sintonia para que se concretize a interação. Portanto, como explica (KOCH, 2009, p. 33):

> Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos

> presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

A música faz parte da vida do jovem, compartilhando emoções e valores, que auxiliam no entendimento das transformações sociais, políticas e culturais ocorridas no mundo. A música reporta questões históricas e sociais, tornando-se, dessa maneira, veículo de manifestação poética, denúncia, crítica e insatisfação pessoal. Como forma de expressão, os compositores colocam sentimentos e valores em sua maneira de ver o mundo (OLIVEIRA, 2002), em um processo interativo, cujas expectativas pretendem alcançar o ouvinte em determinada situação e cultura. Esse diálogo pode manifestar diferentes sentimentos, pois a música contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional do ser humano (OLIVEIRA, 2002).

A música pode despertar emoções que aumentam o fluxo sanguíneo cerebral, eleva a produção de endorfina, encefalina e serotonina (SILVA, 2007), as quais aumentam a sensação de bem-estar, atuando como facilitadores da aprendizagem. A música é memorizada com mais facilidade, assim como o conhecimento de mundo é ativado através dela.

O incentivo à criatividade musical e poética dos jovens estimula o processo de cognição e entendimento de produção textual, na qual a coerência não se encontra no texto, mas é construída a partir dele em um processo de interação (KOCH, 2009), na qual a música assume o papel de instrumento de realização artística.

Esse projeto torna-se relevante à medida que a produção do texto criativo desenvolve a produção natural de discursos coerentemente construídos em canções, enquanto proporciona ao aluno a oportunidade de explorar outra forma de expressão. A interpretação de canções torna-se estímulo natural para ampliar o conhecimento do mundo e o pensamento criativo. Vale ressaltar a oportunidade de buscar novos saberes e práticas musicais, promovendo a interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e a Música na área das Artes.

Este projeto fundamenta-se nas diretrizes de entender a leitura e produção de textos, analisando o sentido veiculado nas canções, em um movimento de transformar valores e recriar um futuro onde as interações sociais sejam mais saudáveis.

MATERIAL E MÉTODO

Com o objetivo de estimular os alunos a entenderem a importância da poesia em produção de textos, assim como despertá-los para a apreciação espontânea e a sensibilidade avaliativa, primeiramente, os alunos pesquisam na internet a vida e obras dos autores do

movimento Pré-modernista ao Contemporâneo. Na segunda etapa, escolhem os autores que desejam aprofundar seus conhecimentos poéticos e uma de suas canções. Na etapa seguinte, é construída a coerência discursiva através da coesão textual; a contextualização da situação configurada na canção e as estratégias de coerência que o autor utiliza para que suas expectativas sejam atingidas. Então, os alunos produzem folders para o dia escolhido da apresentação, criando designes e construindo o texto que irá compor o convite do Intervalo Musical. As habilidades interpretativas, textuais e artísticas estão, assim, unidas para a construção interdisciplinar de atividade extraclasse.

A pesquisa sobre Vinícius de Moraes chamou a atenção dos alunos ao conhecerem a vida do poeta. Vinícius de Moraes publicou livros de poesia, romances, foi crítico de cinema. Viajou para a Europa para pesquisar sobre os festivais de cinema de Cannes e Berlim para a futura realização do festival de cinema de São Paulo (NOGUEIRA, 2016). Seu caráter poético, louco pelo amor e pela vida, o manteve sempre jovem e o mantem sempre vivo. Seus poemas e canções são eternos, sempre "na moda" por todos que acreditam no amor e na poesia. Essa é a principal afinidade dos jovens com o nosso poetinha (NOGUEIRA, 2016).

Ao decidirem interpretar uma canção de Vinícius de Moraes, apresentei-lhes alguns vídeos de músicas diversas e os alunos escolheram Aquarela. O vídeo colaborou para que os alunos que tocam violão aprendessem a melodia. Ensaiamos juntos a letra e o ritmo, no entanto, eles próprios produziram os arranjos musicais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Intervalo Musical foi inaugurado pelos alunos do 3º ano Integrado com uma apresentação em homenagem ao poeta Vinícius de Morais. Os alunos que escolheram esse grande poeta para apresentarem no Intervalo Musical mostraram-se estimulados a conhecerem sobre o autor e entenderem o sentido que era veiculado na canção Aquarela, devidamente ensaiada para ser bem interpretada no dia reservado para tal. A canção escolhida, já conhecida pelos alunos, os estimulou bastante nos ensaios, com sugestões de interpretação deles próprios. Aquarela, a música interpretada por eles, de Toquinho e Vinícius, ecoou no espaço do refeitório da Instituição nas cordas do violão de dois alunos e pelas vozes de toda a turma num coral simples, informal e com muita poesia.

CONCLUSÕES

A música pode despertar emoções que aumentam o fluxo sanguíneo cerebral, eleva a produção de endorfina, encefalina e serotonina (SILVA, 2007), as quais aumentam a sensação

de bem-estar, atuando como facilitadores da aprendizagem. A música é memorizada com mais facilidade, assim como o conhecimento de mundo é ativado através dela.

No entanto, levando em consideração que o meio exerce influência na música, e vice-versa, é importante discernir sobre o que tem qualidade ou não. Empregar a música como estratégia de entendimento de produção de texto, conduz o aluno a pensar a realidade em que se vive e desenvolver a criticidade, para não se tornar alienados, meros repetidores e consumidores do que a mídia impõe. O incentivo à criatividade musical e poética dos jovens estimula o processo de cognição e entendimento de produção textual. Entende-se, então, que a coerência não se encontra no texto, mas é construída a partir dele em um processo de interação (KOCH, 2009), no qual a música assume o papel de instrumento de construção artística e social.

Esse projeto facilita a produção natural de discursos coerentemente construídos em canções, enquanto proporciona ao aluno a oportunidade de explorar outra forma de expressão. A interpretação da canção de Vinícius de Morais, manifestou-se como estímulo natural para ampliar o conhecimento do mundo e o pensamento criativo. Vale ressaltar a oportunidade de buscar novos saberes e práticas musicais, promovendo a interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e a Música na área das Artes.

Dessa maneira, este projeto fundamenta-se nas diretrizes de entender a leitura e produção de textos, analisando o sentido veiculado nas canções, em um movimento de transformar valores e recriar um futuro onde as interações sociais sejam mais saudáveis.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 278-326.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

NOGUEIRA, Arnaldo Jr. **Projeto Releituras -** Vinícius de Moraes. Disponível em: <http://www.releituras.com/viniciusm_bio.asp.>. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

OLIVEIRA, Alyne et al. A música no ensino de língua portuguesa. **PUBLICATIO UEPG – Humanities, Applied Social Sciences, Linguistics, Letters and Arts**, 10 (1): 73-84, 2002.

Disponível em: revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/viewFile/2735/2020. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à linguística**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Sebastião Carlos Jr. A dor é inevitável o sofrimento é opcional. Com ciência. **Revista eletrônica de jornalismo científico**, 10 de maio 2007. Disponível em: www.comciência.br. Acesso em: 25 set. 2012.

JANGADA MULTICULTURAL: ELEMENTOS MODERNISTAS NA CANÇÃO "PELA INTERNET", DE GILBERTO GIL

Msc. Alfredo Werney Lima Torres

Professor do Instituto Federal do Piauí -IFPI – Campus Floriano. E-mail: alfredoviolao@hotmail.com

RESUMO: Constata-se, no âmbito nacional, uma ligação da música popular com a literatura, fundamental para compreendermos a formação da cultura artística brasileira. Gilberto Gil, nesse contexto, é uma das vozes poético-musicais que mais se destacou na história da música popular brasileira. Um dos inventores da Tropicália, juntamente com Caetano Veloso e Torquato Neto, ele sempre esteve conectado com as experiências literárias do Modernismo brasileiro. Profundamente ligado ao antropofagismo de Mário de Andrade e Oswald de Andrade, suas letras procuram realizar uma fusão de elementos da cultura pop e da cultura afro-brasileira. Processos compositivos como a paródia, a intertextualidade, a bricolagem, a crítica social aliada a uma linguagem de alta elaboração poética são frequentemente utilizados pelo compositor. Nessa perspectiva, este artigo pretende realizar uma leitura músico-literária da obra "Pela internet". Examinaremos, principalmente, as relações empreendidas entre essa canção e a estética modernista.

Palavras-chave: Canção, Modernismo, Gilberto Gil. "Pela Internet"

JANGADA MULTICULTURAL: MODERNIST ELEMENTS IN SONG "THE INTERNET", AUTHORED BY GILBERTO GIL.

ABSTRACT: We can see in Brazil a visible link between popular music and literature, essential for understanding the formation of the artistic culture of this country. Gilberto Gil, in this context, is one of the poetic voices that stand out in the history of Brazilian popular music. One of the inventors of Tropicália, with Caetano Veloso and Torquato Neto, has always been connected with the literary experiences of Brazilian modernism. He was deeply attached to anthropophagism Mário de Andrade and Oswald de Andrade, for his words seeking to merge elements of pop culture and african-Brazilian culture. Writing process, as parody, intertextuality, crafts, social criticism combined with the development of high poetic language are often used by the composer. From this perspective, this article proposes to make a music and literary reading of the song "Pela internet" mainly. We examine the relationship between this song and the modernist aesthetic.

Keywords: Song, Modernism, "Pela internet"

I INTRODUÇÃO

É inegável o diálogo existente entre a canção popular brasileira e a literatura moderna. O Modernismo de 1922, embora tenha sido um movimento que deu mais relevância às produções literárias, deixou marcas visíveis no discurso dos cancionistas populares, sobretudo no final da década de 1960, com as inovações estéticas empreendidas pela Bossa nova e com o surgimento do Tropicalismo. Essa ligação orgânica da música popular com a literatura, fundamental para compreendermos a formação da cultura artística brasileira, moveu muitas pesquisas, nas mais diversas áreas, como as realizadas por Affonso Romano de Sant'Anna, Santuza Cambra Naves, Anazildo Vasconcelos e Solange Ribeiro de Oliveira.

O fato é que no Brasil, diferente do que ocorreu na maioria dos países de tradição europeia, a canção popular urbana participou das experiências mais substanciais da *intelligentsia* do país. Negligenciar o papel de fundamental importância dessa arte é deixar de compreender questões cruciais do processo de construção social e da formação da identidade cultural do Brasil. Como argumentou José Miguel Wisnik, a música popular brasileira "além de ser uma forma de expressão vem a ser também [...] um modo de pensar – ou, se quisermos, uma das formas de *riflessione* brasiliana" (WISNIK, 2004, p. 215).

A eclosão da Bossa nova e da Tropicália, entre as décadas de 1960 e 1970, fez com que se unissem poetas do livro com poetas da canção. Vinícius de Moraes, que elaborou poesia para ser impressa e para ser cantada, contribuiu de forma decisiva para que houvesse uma "contaminação feliz"[23] entre MPB e literatura acadêmica. Para José Miguel Wisnik (2004, p.18):

> O fato de que o pensamento mais 'elaborado', com seu lastro literário, possa ganhar vida nova nas mais elementares formas musicais e poéticas, e que essas, por sua vez, não sejam mais pobres por serem 'elementares', tornou-se a matéria de profundas consequências na vida cultural brasileira das últimas décadas.

Essa observação do pesquisador paulista demonstra o verdadeiro nó que a MPB representou na formação social e cultural do país. A tensão existente entre um fazer musical voltado para o entretenimento e um fazer musical mais voltado para a contemplação intelectual – os quais Mário de Andrade (s/d) chamou, respectivamente, de "música interessada" e "música desinteressada" – marcaram os debates sobre a música popular no Brasil. É notório que, ao tratarmos do trabalho de compositores como Chico Buarque, Vinícius de Morais, Gilberto Gil, Caetano Veloso, tais conceitos tendem a se embaralhar. Isto porque suas obras estão pautadas pela expressividade do corpo e produzidas com o intuito de atender a determinados setores do entretenimento da classe média, mas, ao mesmo tempo, eles também utilizam a canção para manifestar seus pensamentos e ideias, criando interpretações consistentes sobre a sociedade brasileira.

Gilberto Gil, nesse contexto, é uma das vozes poético-musicais que mais se destacou na história da música popular brasileira. Um dos inventores da Tropicália, juntamente com Caetano Veloso e Torquato Neto, ele sempre esteve conectado com as experiências literárias do Modernismo brasileiro. Profundamente ligado ao antropofagismo de Mário de Andrade e Oswald de Andrade, suas letras procuram realizar uma fusão de elementos da cultura pop e da cultura afro-brasileira. Processos compositivos como a paródia, a intertextualidade, a

[23] Termo de José Miguel Wisnik (2004, p. 218).

bricolagem, a crítica social aliada a uma linguagem de alta elaboração poética são frequentemente utilizados pelo compositor. Em sua obra musical coabitam as múltiplas vozes da tradição brasileira e estrangeria, compostas por meio de um discurso alegórico e fragmentado. As canções de Gil trazem signos que remetem ao universo sonoro do baião de Luiz Gonzaga, à suavidade e ao refinamento interpretativo de João Gilberto, à leveza das canções praieiras de Dorival Caymmi, à explosão das guitarras do rock, ao balanço do samba e às experiências sonoras sincopadas dos negros da Bahia.

Nessa perspectiva, este artigo pretende realizar uma leitura músico-literária da obra "Pela internet", uma composição que, em nossa compreensão, resume os procedimentos mais reveladores da dicção[24] de Gilberto Gil. Examinaremos, principalmente, as relações empreendidas entre essa canção e a estética modernista. Compreendendo que a leitura de uma letra poética independente de sua estrutura musical é insuficiente para deslindarmos seus efeitos de sentidos, partimos do conceito de canção na perspectiva da semiótica, isto é, como um gênero híbrido cujo sentido é construído por meio da articulação de elementos verbais e musicais.

II A CANÇÃO TROPICALISTA E O MODERNISMO

Difícil investigarmos o percurso da canção popular no Brasil sem relacioná-la com a série literária. Vários foram os movimentos musicais brasileiros que buscaram dialogar com os estilos de época da literatura nacional. Dentre eles, podemos destacar a Bossa nova e o Tropicalismo. Em relação aos bossa-novistas, vale dizer que eles foram os primeiros compositores a empreender uma conexão intertextual mais orgânica com a literatura nacional, em especial com a poesia moderna. Isto se observa nas canções que, em geral, são compostas com textos concisos e diretos, arranjos econômicos e melodias sem ornamentações desnecessárias, letras não confessionais que recusam o excesso de expressão da subjetividade e privilegiam situações do cotidiano.

Augusto de Campos (1974, p.53) afirmou que Bossa nova foi responsável por um "espetacular salto qualitativo" na música brasileira. O poeta concretista entendia que esse estilo musical estava "em consonância com a renovação da arte brasileira em todos os seus campos, da arquitetura à *poesia concreta*" (CAMPOS, 1974, p. 53). Ele também atestou que

[24] Vale dizer que utilizamos o termo "dicção" no sentido compreendido por Luiz Tatit (2002). Para ele a dicção é "a maneira de cantar, de gravar, de dizer o que diz e, principalmente, a maneira de compor" (TATIT, 2002, p. 11).

uma das características mais revolucionárias da Bossa Nova "foi o seu estilo interpretativo, decididamente antioperístico" (CAMPOS, 1974, p. 53). Como vimos, havia uma harmonia entre compositores da Bossa nova e escritores modernos, embora houvesse escritores que consideravam a música popular como uma arte menor.

A Tropicália foi, inegavelmente, o movimento musical brasileiro que mais se comunicou com as ideias do Modernismo de 1922. A síntese antropofágica oswaldiana encontrou ressonância nas mais diversas experiências tropicalistas, da canção às artes plásticas. Embora alguns tropicalistas, como Caetano Veloso, relativizem a influência de Oswald de Andrade, como comentou Marcos Napolitano (2007), é visível em muitas letras desse movimento a presença do poeta modernista.

Em seus aspectos músico-literários, o Tropicalismo imprimiu novas associações entre palavra e música, explorando as potencialidades visuais e sonoras do texto e tingindo a música de melodias não harmônicas, de mistura de instrumentos musicais com timbres divergentes e arranjos musicais densos e inventivos, como os que Rogério Duprat fez para o disco-manifesto do movimento, *Tropicália ou Panis et circenses*. As letras, em sua maioria, buscaram expressar, através do fragmentário e do alegórico, as tensões político-sociais do Brasil. Além de ter recomposto as ideias poéticas de Mário de Andrade e Oswald de Andrade, os tropicalistas incorporaram elementos da poesia concreta, rompendo as fronteiras entre o prosaico e poético, entre o intuitivo e o racional.

A Tropicália foi um movimento que quebrou com a homogeneidade de discursos, pois os artistas exploraram a dinamização, contestaram a ideia de totalidade harmônica e colocaram em um mesmo patamar "as contradições da cultura brasileira, num turbilhão de fragmentos justapostos", gerando um discurso "aglutinado, descontínuo, como o sonho" (BEZERRA, 2004, p. 32).

A canção tropicalista, portanto, buscou diversos caminhos estéticos, quebrou paradigmas poéticos e musicais, destronando o purismo e o nacionalismo acrítico que, por longo tempo, predominou no discurso de nossa música popular.

Esse jogo entre tradição e ruptura é o ponto nevrálgico da estética dos tropicalistas, principalmente do trabalho poético-musical de Gilberto Gil. O cancioneiro do compositor baiano está articulado com a tradição musical da MPB, mas, ao mesmo tempo, traz elementos sonoros que põe em xeque essa mesma tradição. Em "Parabolicamará", por exemplo, o compositor entrecruza diversas expressões, como signos próprios do universo da capoeira e as inovações tecnológicas do tempo da antena parabólica: "Antes mundo era pequeno/ Porque Terra era grande/ Hoje mundo é muito grande/ Porque Terra é pequena/ Do tamanho da

antena parabolicamará/ Ê, volta do mundo, camará/ Ê, ê, mundo dá volta, camará". Aqui a ideia de autenticidade e purismo das expressões culturais negras é descontruída, já que o compositor propõe um hibridismo entre elas e as novidades do mundo do consumo.

Muitos estudiosos da literatura e da MPB, dentre eles Augusto de Campos e Charles Perrone, afirmam com veemência que Gilberto Gil é um poeta da canção, em virtude da alta elaboração de suas letras poéticas. De fato, o compositor não quer simplesmente encaixar as palavras em uma estrutura melódica já existente, pois sua escrita é autorreflexiva e repleta de recursos metafóricos, sonoros e visuais característicos da poesia feita para ser lida – como é o caso da expressiva canção "Metáfora" (Deixe a meta do poeta, não discuta /Deixe a sua meta fora da disputa/ Meta dentro e fora, lata absoluta/ Deixe-a simplesmente metáfora).

III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização de nossas análises partimos da ideia de canção como um composto híbrido, formado, principalmente, por um componente textual e um componente musical. Na canção que escolhemos, analisaremos como os componentes melodia e letra estão orquestrados e como elas são responsáveis por gerar variados efeitos de sentidos. Nossa metodologia tem relação com a semiótica da canção, desenvolvida pelo professor e músico Luiz Tatit, que compreende a canção popular a partir da articulação entre elementos prosódicos e musicais. Em nossa análise, partiremos dos componentes da letra, para, posteriormente, tecermos observações analíticas sobre os procedimentos musicais empreendidos pelo compositor da canção, tais como arranjo, melodia, interpretação.

IV UMA ANÁLISE MÚSICO-LITERÁRIA DA CANÇÃO "PELA INTERNET".

Pela internet[25] (Gilberto Gil)

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada

[25] Presente em <www.gilbertogil.com.br>. Acesso em 02 de jul de 2016.

Um barco que veleje

Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut acessar
O chefe da milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão

Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar

"Pela internet", faixa presente no disco *Quanta* (1994), é uma das obras que mais sinalizam a maneira de Gilberto Gil articular signos verbais e musicais. Essa canção trata da velocidade das informações, dos acontecimentos simultâneos, do estabelecimento da internet e do processo de globalização (o que muitos chamariam de pós-modernidade), a partir da utilização de uma linguagem carregada de neologismos e de palavras que remetem à cultura negra e praieira de Salvador. Através de um sugestivo arranjo de palavra e música, o sujeito lírico apresenta-nos as experiências fragmentadas e o dinamismo da cultura.

Há nela, portanto, um cruzamento de signos que nos mostram um jogo entre tradição e modernidade. As construções frasais e os neologismos criados por Gilberto Gil apontam para essa visão: "infomaré", "porto de disquete", "que veleje nesse informar", "com quantos gigabytes se faz uma jangada". É importante notar que o artista baiano conseguiu misturar, de forma engenhosa, o legado musical de Caymmmi, que tão bem interpretou em suas canções praieiras o estado da Bahia, com elementos da música negra norte-americana.

Essa tensão entre elementos da cibercultura e das tradições populares é o ponto central da canção. Gilberto Gil, fazendo um contraponto ao nacionalismo e regionalismo estreitos, construiu uma música que, ao mesmo tempo, demonstra um encantamento com as

inovações digitais e valoriza a riqueza do folclore e das manifestações populares. Não há aqui o conhecido *topos* dos poetas árcades, que propunham um retorno à vida simples e idílica do campo, em contraposição ao mundo caótico e barulhento das urbes. O que o cancionista baiano conseguiu foi elaborar um discurso em que essas duas visões – a que valoriza a simplicidade da vida rural e a que se deslumbra com o mundo da tecnologia – são postas no mesmo patamar, criado, desse modo, um texto poético cheio de nuances.

"Pela internet" possui em sua estruturação uma clara inter-relação com a estética da literatura moderna. No que se refere especificamente à letra, o primeiro ponto a ser notado é o uso de uma linguagem fortemente poética, em que não há uma preocupação em narrar, mas sim em apresentar um conjunto de imagens dispostas de forma fragmentada, como os planos de um filme. Esse estilhaçamento da linguagem, que já podíamos observar, de forma ainda mais radical, em "Alegria, alegria" e "Domingo no parque", faz com que visualizemos uma série de imagens articuladas em um ritmo poético incessante:

Esses procedimentos podem ser relacionados com a técnica utilizada por Oswald de Andrade em algumas de suas poesias, nos quais o poeta procurou captar a plástica de um momento, ao invés de criar ideias e conceitos, através de uma escrita cheia de cortes e planos visuais paralelos, como vemos em "Cidade":

Cidade

Foguetes pipocam o céu quando em quando
Há uma moça magra que entrou no cinema
Vestida pela última fita
Conversas no jardim onde crescem bancos
Sapos
Olha
A iluminação é de hulha branca
Mamães estão chamando
A orquestra rabecoa na mata

(ANDRADE, s/d, p. 103).

A ideia de poesia como "resumo, essência, substrato", defendida por Mário de Andrade (1980, p.250), e "síntese, invenção e surpresa", adotada por Oswald de Andrade (2011, p.63), estão presentes em "Pela internet". Na canção de Gilberto Gil, observamos que o texto não busca atingir níveis metafóricos de grande profundidade, pois o que o cancionista quer é nos apresentar o ritmo intenso da vida no mundo contemporâneo, onde as informações circulam em um andamento vertiginoso – efeito acentuado pela grande quantidade de verbos que indicam movimento: fazer, velejar, abastecer, levar, jogar, juntar. Dessa forma, recusa-se

a “lógica intelectual, o desenvolvimento, a seriação dos planos” (ANDRADE, 1980, p.250) com o intuito de se atingir efeitos icônicos: Eu quero entrar na rede / Promover um debate / Juntar via Internet / Um grupo de tietes de Connecticut.

A sensação de simultaneidade, provocada pela inserção de diversos planos superpostos, é também algo digno de nota. A letra fala de diferentes países e situações que se desenrolam em um mesmo tempo: o grupo de tietes de Connecticut, o chefe de polícia de Milão, um hacker que solta vírus para atacar programas no Japão. A cidade na perspectiva dessa canção se aproxima do conceito de cidade pós-moderna, em que os limites precisos e as zonas estagnadas dão lugar a um “conjunto de fragmentos distintos onde os efeitos de coesão, de continuidade e de legibilidade urbanística dão lugar a formações territoriais mais complexas, territorialmente descontínuas e sócio e espacialmente enclavadas” (MENDES, 2011, p.474).

IV CONCLUSÕES

O Tropicalismo foi o movimento da MPB que mais se preocupou em criar um laço intertextual com o Modernismo de 1922. Gilberto Gil, um dos orquestradores desse movimento, trouxe muitos elementos modernistas para canção brasileira, tais como a linguagem não narrativa, a concisão, a exploração do plano visual do texto, o hibridismo musical, o antropofagismo. Elementos estes que foram essenciais para a modernização da canção brasileira e indispensáveis para que se originassem movimentos artísticos e musicais como o *Manguebeat*, na década de 1990.

Em nossa análise, mostrarmos que “Pela internet” é uma canção que resume as experiências poéticas e musicais de Gilberto Gil. Essa canção possui uma letra que mescla elementos da cultura afro-brasileira com o mundo da cibercultura, gerando uma síntese antropofágica. Além disso, procedimentos poéticos como a simultaneidade de planos, a concisão, a intertextualidade, o diálogo com a tradição, mostram a afinidade do trabalho de Gilberto Gil com as ideias literárias de Mário de Andrade e Oswald de Andrade.

“Pela internet” é uma obra tecida por meio da confluência de componentes musicais e literários, arranjados a partir de um discurso cheio de nuances. O cancionista sobrepõe vários planos de sentidos em sua letra, mostrando o dinamismo da vida contemporânea. No que se refere aos elementos do plano musical, observamos que o arranjo, a mistura tropicalista de instrumentos, a construção melódica e a harmonia estão em perfeita sintonia com o espírito da letra poética. Gilberto Gil revela as transformações sociais e culturais que ocorreram

depois da eclosão da internet, que, na visão do compositor, é uma espécie de "jangada" do mundo contemporâneo, com seus signos visuais e sonoros em contínuo trânsito.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de**. Ensaio sobre a música brasileira**. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, s/d.

ANDRADE, Mário de. "A escrava que não é Isaura". In: **Obra imatura**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

ANDRADE, Oswald de. **Cadernos de poesia do aluno Oswald** – poesias reunidas. São Paulo: Círculo do Livro S.A, s/d.

BEZERRA, Feliciano. **A escritura de Torquato Neto**. São Paulo: Publisher Brasil, 2004.

CAMPOS, Augusto de (Org.). **O balanço da bossa e outras bossas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MENDES, Luís. "Cidade pós-moderna, gentrificação e a produção social do espaço fragmentado". In: **Cad. Metrop**. São Paulo, v. 13, n. 26, pp. 473-495, jul/dez 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **A síncope das ideias**: a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

NAVES, Santuza Cambraia. **O violão azul**: modernismo e música popular. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

NAVES, Santuza Cambraia. **Canção popular no Brasil**: a canção crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PERRONE, Charles A. **Letras e Letras da MPB**. 2 ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

POUND, Ezra. **Abc da literatura**. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Anazildo Vasconcelos. **A nova poética de Chico Buarque.** Rio de Janeiro, Sophos, 1980.

TATIT, Luiz. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

TOLENTINO, Bruno. "Quero o país de volta". In: **Revista Veja** nº 1436, de 20 de março de 1996. Disponível em <www.veja.abril.com.br>. Acesso no dia 3 de jun de 2016.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita**: ensaios e canções. São Paulo: Publifolha, 2004.

JORNAL ESCOLAR DO IFAC - *CAMPUS* CRUZEIRO DO SUL/AC

Kelvyla Lima[1], Tailine Melo[2], Manoel Camillo[3] Mirna Suelby[4], Ana Garcia[5]

[1]Técnica em Assuntos Educacionais - IFAC. e-mail: kelvyla.silva@ifac.edu.br; [2] Discente do curso técnico integrado em Meio Ambiente – IFAC. Bolsista do Projeto Jornal Escolar. e-mail: tailine140@gmail.com; [3]Técnico em Assuntos Educacionais – IFAC. e-mail: manoel.camillo@ifac.edu.br;
[4]Professora de Língua Portuguesa - IFAC. e-mail:mirna.rocha@ifac.edu.br;
[5]Professora de Língua Portuguesa - IFAC. e-mail: ana.garcia@ifac.edu.br

RESUMO: O Jornal Escolar do IFAC - *campus* Cruzeiro do Sul foi uma experiência de Projeto de Extensão executado por dez meses. Com a veiculação de notícias do IFAC apenas no site institucional, os alunos tinham a necessidade de um veículo de comunicação mais acessível às notícias do *Campus*, bem como de terem espaço para manifestação individual em gêneros literários. Dessa forma, ficariam mais próximos de atividades como leitura e escrita. Com o jornal, os alunos foram estimulados à prática da leitura de periódicos e motivados a terem opiniões mais coerentes sobre as diversas notícias da vida acadêmico-social. Tinha-se como Objetivo Geral: Desenvolver, junto ao corpo discente, docente e técnico-administrativo da instituição, um jornal de veiculação institucional, mais centrado em atividades do *campus* Cruzeiro do Sul e como Objetivos Específicos: Motivar o *campus* para a necessidade de uma ferramenta de notícias mais próxima dos alunos, além do veiculado no meio digital e Abrir espaço para um lugar formal e concreto de expressão de informações dos diversos setores que compõem a instituição. Os materiais utilizados foram a coleta de notícias que envolvessem o país, a cidade e o *campus* em questão, além de artigos e crônicas. Como resultado tivemos a boa participação de discentes, técnicos e docentes que, ao se verem na 1ª edição do jornal, publicada em abril de 2016, ficaram ansiosos pela 2ª, já que tiveram seus eventos e textos reconhecidos em um espaço formal. Além disso, alguns professores utilizaram o jornal impresso para atividades em sala de aula.

Palavras–chave: crítica, expressividade, notícias

SCHOOL NEWSPAPER OF IFAC - CRUZEIRO DO SUL CAMPUS (ACRE-BRASIL)

ABSTRACT: The School Newspaper of IFAC - Cruzeiro do Sul Campus (Acre-Brasil) was an experience of Extension Project carried out for ten months. With the publication of news at IFAC only on institutional website, the students had the need for a vehicle of communication more affordable to the news at Campus, as well as to have space for individual expression in literary genres. In this way, would be closer to activities such as reading and writing. With the newspaper, students were encouraged to practice reading periodicals and motivated to have opinions more consisted about the various news of life academic and social. It was as General Objective: To Develop together with students, teachers and technical-administrative official of the institution, a newspaper that trasmitting in institutional, more centered in activities of Cruzeiro do Sul Campus and as specific objectives: to motivate the campus for the need of a tool of news closer to the students, in addition to the publication in the digital media and open space for formal place and expression of information filled from different sectors that make up the institution. The contents used were the collection of news involving the country,

the city and the campus in question, as well as articles and chronicles. As a result we have had good participation of students, technicians and professors who, when they see the 1st edition of the newspaper, published in April 2016, were anxious for 2nd, as had their events and texts recognized in a formal space. In addition, some teachers used the newspaper printed for classroom activities.

KEYWORDS: critical, expressiveness, news

INTRODUÇÃO

A ideia de trabalhar com jornal como fonte de recurso pedagógico não é nova; ela iniciou por volta do início do século XX, constatada quando "Na Noruega, foram encontrados artigos de jornal do começo do século falando sobre "revolucionários métodos de ensino" com o uso do jornal" (ADAIR, 1995).

A ideia apresentada com o Jornal Escolar do *campus* Cruzeiro do Sul não vem a ser "revolucionar o ensino", mas criar mais uma ferramenta que aproxime alunos e profissionais da educação, do maior contato com a arte de ler e escrever. Afinal, mesmo "Projetos recentes do governo federal, como o "Fome do Livro" (...), ainda têm um longo percurso pela frente, razão pela qual o papel da escola é ainda fundamental na formação de leitores". (CALDAS, 2006)

O pesquisador Frank Smith (1989, p. 213), ao longo de seus estudos sobre compreensão do texto, atesta que "Uma das tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonam a escola incapazes de ler e de escrever, mas que outros se formam com uma antipatia pela leitura e escrita, apesar das habilidades que possuem." Neste contexto, o Jornal Escolar do *campus* Cruzeiro do Sul/AC, ao envolver vários participantes (entrevistados, professores que trabalham e colaboraram com os gêneros jornalísticos, alunos que participaram de atividades e puderam aparecer nas fotos e dar sua opinião sobre determinado evento, etc.), pretendeu colaborar com a curiosidade pela leitura, ao permitir que os alunos se sentissem atores neste processo.

Street afirma que

> uma alta prioridade para a educação em países em desenvolvimento é aumentar a ênfase na aprendizagem da leitura, dos fatos aritméticos e das rotinas da escrita com foco no desenvolvimento de habilidades componentes da leitura, da escrita, da inferência e do raciocínio matemático. (2014, p. 193)

Seguindo este raciocínio, importa dizer que ao nos aproximarmos de um instrumento de comunicação que considere a leitura como prioridade e que seja espaço de valorização da escrita dos alunos, nos abeiramos de um recurso que pode colaborar até mesmo com

atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e, por conseguinte, influencie a vida social fora dos espaços formais de escolarização.

Tinha-se como Objetivo Geral neste trabalho: Desenvolver, junto ao corpo discente, docente e técnico-administrativo da instituição, um jornal de veiculação institucional, mais centrado em atividades do *campus* Cruzeiro do Sul e como Objetivos Específicos: Motivar o *campus* para a necessidade de uma ferramenta de notícias mais próxima dos alunos, além do veiculado no meio digital e Abrir espaço para um lugar formal e concreto de expressão de informações dos diversos setores que compõem a instituição.

MATERIAL E MÉTODOS

A confecção do Jornal Escolar do *campus* Cruzeiro do Sul/AC teve seu início em outubro de 2015. Antes deste momento, o projeto passou por concorrência em Edital de Extensão do IFAC e após aprovação, aguardou a chegada do recurso (R$ 2000,00), disponibilizado em Outubro de 2015. Primeiro foram escolhidos os itens que constariam no Jornal, através de debates e pesquisas entre os membros da equipe executora do projeto, além de um tutorial básico de um jornalista da cidade acerca dos gêneros textuais mais presentes e necessários a um jornal impresso. Em seguida, foi estruturada a organização gráfica do jornal. Na continuidade, foram escolhidas as notícias relevantes à finalidade do jornal e os gêneros jornalísticos que o comporiam. Por fim, o jornal foi impresso para a comunidade escolar, em sua 1ª edição e 2ª edição, em páginas de papel A3 e algumas cópias em A4.

O projeto envolveu uma equipe composta por técnicos e docentes e a participação de uma bolsista. Para a execução do projeto, houve reuniões da equipe, de acordo com a necessidade do andamento dos trabalhos e verificação das etapas concluídas e concludentes. O projeto abarcou uma movimentação de vários atores e a comunidade escolar, que, por sua vez, mesmo antes da execução do projeto tomou ciência do mesmo, tendo em vista a necessidade da equipe em comunicar-se com potenciais colaboradores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade de leitura no Brasil tem sido alvo de muitas críticas e grande preocupação por todos os que acompanham os dados de desempenho escolar. Muitos dos dados negativos se dão, segundo Possenti (2013) por falta de contato propriamente com instrumentos de leitura. Para o linguista, seria necessário um “programa de letramento, isto é, de inserção efetiva do aluno no mundo da escrita.” Na sequência, ainda comenta que

> Haveria tópicos obrigatórios, dentre os quais: a) leitura de material variado (jornal, revista, literatura – especialmente literatura) em alta escala e na própria escola, tão logo os alunos dominassem os mecanismos básicos da língua escrita (...); b) escrita constante, várias vezes ao dia, todo dia: narrativas, comentários, resumos, paródias, paráfrases, diário, cartas, etc. Muita leitura e escrita, simplesmente porque é assim que se passa a dominar a língua escrita, assim como é falando e ouvindo que se aprende ou domina a falada. (...).

Neste sentido, o Jornal Escolar do *campus* Cruzeiro do Sul contribuiu para o exercício efetivo de leitura e escrita na escola, estendendo essa prática para a vida social dos discentes do *campus*. Para Zilberman e Silva (1991: 81), não há outra forma de se aprender efetivamente a ler, que não, a prática efetiva da leitura. Em outras palavras, a leitura funcional nascerá do convívio com o material escrito adequado, e somente dele. Importa dizer, portanto, que o presente projeto abarcou, em seu grau máximo de possibilidades, a comunidade escolar, pois além de informar: notícias, eventos, datas, notas importantes, foi um espaço saudável e formal para a expressão do pensamento dos diversos atores da instituição.

Além disso, "Por meio da imprensa e do jornal escolar, os momentos memoráveis da vida da classe [neste caso, do *campus*] são fixados definitivamente sob uma forma que desafiará os anos" (FREINET, 1974).

Ora, um dos objetivos do projeto era aproximar as notícias do *campus* de seus próprios atores. Emocionante é vê-los enxergarem-se nas notícias, nas fotos, nas falas, nos textos; observá-los fazendo história, sem que se deem conta de que aquele material em que tiveram registro, guardar-lhes-ão numa impressão única, em que podem rever-se anos depois.

"Doravante, a Escola, como a oficina do artesão e a fábrica, deve ter criações para valorizar, obras-primas a executar, produções que legitimem os métodos empregados e os nossos esforços comuns para obter êxito." (FREINET, 1974). O jornal conseguiu extrair os melhores textos, não apenas de quem produz por nota, mas de quem gosta de expor suas ideias por meio de crônicas ou artigos e deixá-los a disposição de todos, como evidência, outrossim, de que quem faz os jornais não são deuses da escrita, mas pessoas comuns, que, em algum momento, identificaram-se com certo tema ou com a novidade jornalística e resolveram imprimi-la para o mundo.

Afinal, não é incomum as pessoas expressarem que o jornal é feito por pessoas inteligentes, que sabem o que fazem e que não imprimem mentiras. (FREINET, 1975). Este pensamento permeia, também, a vida de muitos dos discentes e a produção jornalística na própria escola permite que ele seja utilizado como fonte de análise linguística, a fim de que

sejam extraídas as diversas maneiras que o escritor pode utilizar para conduzir o leitor aos seus objetivos.

Destarte, consideramos que todas as formas de estímulo saudável à leitura e escrita na escola torna-se viável para que, consequentemente, esse processo colabore para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, quando o próprio aluno se percebe dentro desse processo, através da valorização de sua participação, seja em entrevistas, em eventos, em textos escritos por ele mesmo, esse estímulo pode tornar-se um pouco mais realista para o seu crescimento.

CONCLUSÕES

O jornal escolar do *campus* Cruzeiro do Sul contribuiu para o exercício efetivo de leitura e escrita na escola, estendendo essa prática para a vida social dos discentes do *campus*.

Alguns professores ainda utilizaram o jornal impresso para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, portanto, ele foi ferramenta didática para o processo de ensino de alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A maior limitação para a produção do jornal foi o tempo dedicado ao projeto por cada membro da equipe, que, por trabalharem em tantas outras atividades, acabaram tempo poucos momentos para discussão e dedicação ao jornal, fazendo com que as edições para o mesmo tenham tido um intervalo de 05 meses. Entretanto, para a equipe, o fato de ter havido duas edições foi considerado um progresso e não um insucesso, já que a ideia inicial seria a publicação de apenas uma edição, a qual seria utilizada como modelo para projetos futuros. Portanto, ter conseguido publicar duas edições foi louvável e garantia do esforço de todos que se empenharam neste projeto.

Como trabalhos futuros, seria interessante que o grêmio escolar ou outro grupo de alunos abraçasse o jornal como propriedade deles mesmos e, ainda que em menor quantidade de páginas ou apenas com caráter informativo, a comunicação escrita não fosse limitada às notícias feitas no site do Instituto Federal do Acre.

REFERÊNCIAS

ADAIR, F. O jornal como instrumento pedagógico. Programa Folha Educação: uma proposta de leitura de jornal em sala de aula. In: **Comunicação & Educação**. SP: USP, jan/abr, 1995. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36145>. Acesso: 14 set. 2016.

CALDAS, G. Mídia, Escola e Leitura Crítica do Mundo. In: **Educ. Soc.** Campinas: UNICAMP, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006 117. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 14 set. 2016.

FREINET, C. Vantagens pedagógicas. In: **Técnicas de Educação:** O Jornal Escolar. Trad.: Filomena Quadros Branco. s.l: Editora Estampa. 1974. Cap. 10, p. 46-54.

_____. O jornal escolar, instrumento de iniciação à vida cívica e à compreensão internacional. In: **Técnicas de Educação:** O Jornal Escolar. Trad.: Filomena Quadros Branco. s.l: Editora Estampa.1974. Cap. 15, p. 68-69.

POSSENTI, S. **O mínimo necessário**: Por que as famosas listas de erros e correções baseadas na autoridade farão com que nossa escola continue no mesmo lugar. *Língua Portuguesa*, São Paulo, Ano 8, número 95, p. 22-23, Set. de 2013.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad.: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da. (Orgs.) **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LEITURA EM *VIDEOGAMES* NA LÍNGUA INGLESA: DA FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES À EXPERIMENTAÇÃO

Ritaciro Cavalcante da Silva[1]

[1]Professor de Língua Inglesa - IFAL. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. e-mail: ritaciro.cavalcante@ifal.edu.br

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões de como se sucede a leitura da língua inglesa em jogos eletrônicos. Através de observações de ciclos de tentativas e erros em jogos eletrônicos, foram analisadas falas de alunos do Ensino Médio enquanto jogavam determinados jogos. As análises mostram o ciclo de formulação de hipóteses e experimentação que está no cerne da aprendizagem situada da língua inglesa.
Palavras–chave: tentativa e erro, aprendizagem de língua inglesa, jogos eletrônicos

READING VIDEOGAMES IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM HYPOTHESISING TO EXPERIMENTATION

ABSTRACT: This paper presents reflections on how reading videogames in the English language happens. Through observations of cycles of trial and error in electronic games, quotes from high school students as they played certain games have been analysed. The analyses show the cycle of hypothesizing and experimentation that lies in the kernel of situated learning of the English language.
KEYWORDS: trial and error, english language learning, electronic games.

INTRODUÇÃO

O *videogame* é uma mídia de comunicação e expressão relevante aos dias atuais e pode ser aproveitado e estudado num contexto de sala de aula, principalmente uma de ensino de língua inglesa. Este trabalho faz parte de uma pesquisa que é identificar (de que natureza são) as contribuições da prática de jogar *videogame* no processo de aprendizagem de língua inglesa de alunos do Ensino Médio. O trabalho que escrevo se insere na Linguística Aplicada (LA), uma área do conhecimento pautada pela transdisciplinaridade, ou seja, capaz de transitar por diferentes áreas, em busca de um melhor entendimento de seu objeto de interesse: a linguagem em uso. Com certeza, tais problemas envolvem o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), das quais classifico o videogame.

Antes de prosseguir, no entanto, preciso argumentar a escolha do termo videogame, que se encaixa melhor na pesquisa porque encompassa uma série de categorias que outros termos não dariam conta. Como diz Squire (2008):

> O termo videogame é usado [...] como um termo guarda-chuva que abrange uma variedade abrangente de jogos em midia digital, incluindo jogos baseados em computador, baixados da internet ou contidos em uma mídia de armazenamento (p. ex., CDs ou DVDs), jogos online gratuitos ou por mensalidade, jogos baseados em aparelhos portáteis ou jogos baseados em

> consoles e jogados em televisores[26] (SQUIRE, 2008, p. 640, tradução minha).

Como Squire (2008) entendo por *videogame* não somente o aparelho no qual ele é executado (seja computador pessoal ou outro qualquer), mas também o produto, produzido e comercializado por vias de mercado convencional ou por meio digital, através da internet.

MATERIAL E MÉTODOS

Neste trabalho, analiso falas de alunos do Ensino Médio, identificados aqui por pseudônimos fornecidos por eles mesmos (tabela 1). Em determinados momentos, eles experimentaram diferentes *videogames* enquanto relatavam suas reações a eles.

Aluno	**Sigla**	**Turma**	**Idade**	***Videogame* experimentado**
Dark Angels	DA	2º ano – química	19	*The Walking Dead*
Kinayane	K	2º ano – química	17	*The Stanley Parable*
Mew	Mew	2º ano – química	14	*The Stanley Parable*
Mark Joe	MJ	2º ano – química	15	*The Stanley Parable*

Tabela 1 - Alunos participantes

A estes momentos, dou o nome **sessão de experimentação de jogos**. Os alunos-participantes interagiram com um *videogame* de sua escolha, por um período de tempo de 20 a 40 minutos, durante o qual eles externalizam qualquer pensamento sobre a experiência para gravação em aparelho de som, através da técnica *think aloud* (VAN SOREMEN *et al*, 1994). A coleta de dados foi feita usando tanto um gravador de som convencional quanto o *software* de captura de vídeo *Fraps*[27], que gravou em vídeo o conteúdo do jogo, além da voz do jogador gravada a partir do microfone embutido no computador. A interpretação partiu da transcrição das falas dos alunos-participantes, registradas em áudio em um gravador de som, e no vídeo gerado pelo programa *Fraps*, que também contém as ações realizadas dentro do jogo em forma visual.

[26] No original: *"The term video games is used [...] as an umbrella term that covers a wide range of digital-gaming media, including computer-based games that are downloaded from the Internet or contained on a storage media (e.g., CDs or DVD), free and subscription-based online games, handheld electronic games and console-based video games played on televisions."*

[27] O programa de computador *Fraps* é capaz de gravar vídeos da área de trabalho de um computador, de forma análoga a gravar a transmissão de TV em um vídeo VHS. O programa é bastante comum entre *gamers*, que gravam a si mesmos jogando e enviam seus vídeos para serviços de compartilhamento de vídeos *online,* como o *YouTube*.

A interpretação foi realizada a partir de enunciados das transcrições de entrevistas e sessões de experimentação de jogos realizadas. Buscou-se encontrar falas que despertassem

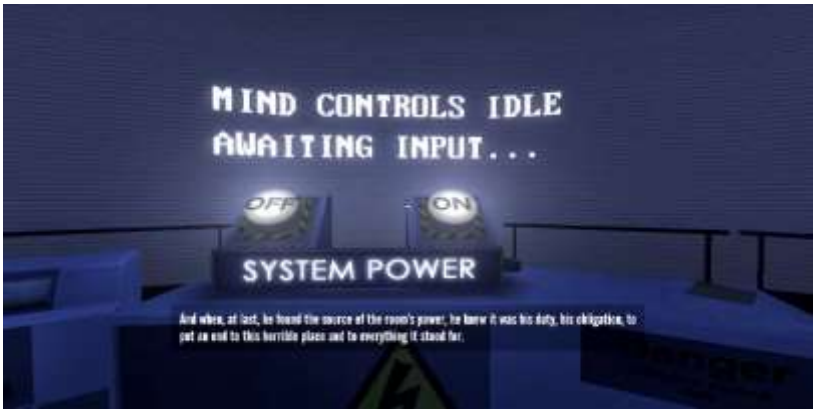


Figura 1 - Captura de tela do jogo eletrônico *The Stanley Parable*

assuntos relacionados ao aprendizado da língua inglesa partindo da prática de jogar *videogame*. Elas poderiam ocorrer em duas formas: na primeira, busquei encontrar trechos onde alunos-participantes pareceram demonstrar uma aprendizagem da língua inglesa, seja durante o momento em que eles experimentavam o jogo, ou através de relato em entrevista, particular ou em grupo. A segunda forma diz respeito a como o próprio aluno-participante vê seu aprendizado e o discute de forma explícita.

A experimentação em *videogames* surgiu como tema por causa dos vários momentos em que os participantes perseveraram no jogo, apesar das dificuldades que encontraram. Entre os aspectos relevantes à experimentação, estão a elaboração e confirmação de hipóteses, a motivação e o papel que os erros que cometemos e as ações que repetimos nos *videogames* fazem parte da aprendizagem de língua inglesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para ilustrar o ponto de vista deste trabalho, escolho uma captura de tela do jogo *The Stanley Parable* (fig. 1), retirado de uma das experimentações. Ela simboliza o constante estado de tomada de decisões ao qual um jogador se sujeita quando se engaja com um jogo.

O contexto da cena é o seguinte: em um ponto da narrativa do *videogame*, no qual Stanley, o avatar controlado pelo aluno Mark Joe, chega a uma sala de estética futurista, denominada *Mind Control Facility* (Sala de Controle da Mente). Stanley entra por uma passagem, e anda por um largo corredor até encontrar o painel mostrado na figura, o painel de energia do controle da mente. Por causa de seu caráter de exploração e ambiguidade, o enredo do jogo não esclarece se o painel realmente é uma máquina de controle mental, ou se é apenas

uma ilusão criada pelo narrador onisciente. Cabe ao jogador fazer uma escolha: seguir com a história proposta pelo narrador e desligar a máquina, ou criar sua própria história, desafiando a do narrador, e ligando a máquina. Ambas as escolhas levam a finais diferentes: se Stanley desligar a máquina de controle da mente, o prédio no qual ele estava enclausurado abre uma porta e libera Stanley; se ele ligar a máquina, o narrador intervém na história e, efetivamente, a reescreve, dizendo que aquele botão ativava um sistema de autodestruição. Os dois finais da história são construídos porque ambos nascem das ações e decisões que o jogador faz durante sua interação com o *videogame*.

Portanto, volto meu foco para a sessão de experimentação no qual *The Stanley Parable* foi o *videogame* selecionado pelos alunos. Ela foi marcada pelos vários comentários, alguns deles jocosos, do resto dos alunos-participantes enquanto Mark Joe se embrenhava pelo cenário do jogo, tentando dominá-lo. No excerto abaixo, Mark Joe está controlando seu avatar até uma sala vazia:

Mew: a sala do chefe, eu acho que tem zumbi, só eu que tô achando isso?
K: não, toda escura... aí já dá aquele (inaudível) coisa

É interessante ver como, durante a sessão, os colegas de Mark Joe o incentivavam. Em outro momento do jogo experimentado na sessão, Mark Joe faz Stanley, seu avatar dentro do *videogame*, operar um elevador, que o leva para um andar subterrâneo, que o leva para a Sala de Controle da Mente. Durante a descida, o narrador fala:

> *Descending deeper into the building, Stanley realized he felt a bit peculiar. It was a stirring of emotion in his chest, as though he felt more free to think for himself, to question the nature of his job. Why did he feel this now, when for years it had never occured to him. This question would not be unanswered for long*[28].

A reação dos alunos-participantes foi a seguinte:

K: olha, presta atenção
Mew: se questionar sobre a natureza de seu trabalho
K: ah, claro, porque ele tava trancado numa sala por muito tempo, ele não tinha se questionado porque ele não estava lá

[28] Tradução minha: "Ao descer ainda mais pelo prédio, Stanley percebeu que se sentia um pouco estranho. Era uma mistura de emoções em seu peito, como se ele se sentisse mais livre para pensar por si mesmo, para questionar a natureza de seu trabalho. Por que ele se sentia desta forma agora, quando ele não pensava assim por anos. Esta pergunta logo teria uma resposta."

[no ambiente do jogo, uma luz se acende em um corredor]
MJ: (surpreso) oh!
Mew: depois que aparecer zumbis e aliens, não fale outra coisa

Percebo aqui, através das falas de Mew, uma maneira bastante jocosa de buscar hipóteses dentro do ambiente do jogo. Nenhum dos alunos-participantes relataram conhecer *The Stanley Parable* antes. Então, durante a interação com o jogo, eles começaram a especular sobre tudo que encontravam, desde o ambiente, até a forma de interação com os cenários. Ao dizer "não tem mira aqui", Mark Joe estava tentando localizar a mira de uma potencial arma de fogo que não existia porque em *The Stanley Parable* não há métodos violentos de interação com o mundo do jogo. Da mesma forma, no jogo não há, pelo menos de forma aparente, "zumbis, vampiros, alienígenas" ou qualquer forma de oponente para ser "morto" pelos jogadores. Porém, os alunos-participantes não deixaram de levantar hipóteses sobre o jogo à sua frente. Como discutido na descrição do jogo, *The Stanley Parable* recompensa a exploração de suas possibilidades, permitindo ao jogador diferentes caminhos, com diferentes resultados. Em uma escala menor, outros *videogames* estimulam e recompensam a curiosidade e a experimentação, uma vez que, ao contrário de jogos tradicionais, muitas vezes entramos no *videogame* sem saber como jogá-los, tateando nosso caminho ou nos apoiando em conhecimento anterior, uma característica singular dos *videogames*. Como diz McGonigal:

> Muitos, se não a maioria, dos jogos de computador e *videogames* hoje em dia são estruturados desta forma. Os jogadores começam cada jogo enfrentando o obstáculo de *não saber o que fazer* e *não saber como jogar*. Este tipo de jogar ambíguo é notadamente diferente do de jogos clássicos, anteriores à era digital. Tradicionalmente, precisávamos de instruções para poder jogar um jogo. Mas, agora, **somos muitas vezes convidados a aprender durante a experiência**[29] (MCGONIGAL, 2012, p. 26, tradução minha, grifos em itálico da autora, grifo em negrito meu).

Vejo na fala de McGonigal um ponto que diferencia os *videogames* de outros jogos, como os de tabuleiro, por exemplo. Por causa de seu alto nível de dinamicidade e pelo sistema de feedback imediato, muitas vezes não é necessário o uso de instruções para se começar a jogar. De fato, o jogo ensina a se usar através da interface. A prática de jogar *videogame* se torna, então, uma experiência que exige bastante dos sentidos, como bem salienta Leffa *et al* (2012), ao dizer que:

[29] No original: *"Many, if not most, computer and video games today are structured this way. Players begin each game by tackling the obstacle of not knowing what to do and not knowing how to play. This kind of ambiguous play is markedly different from historical, predigital games. Traditionally, we have needed instructions in order to play a game. But now we're often invited to learn as we go."*

> Para ler um livro ou ouvir uma música, usamos normalmente apenas um dos nossos sentidos, visão ou audição; para um filme, usamos os dois, mas, para um *videogame*, entramos com os olhos, ouvidos e gestos, tocando um painel ou mesmo movimentando o corpo na frente de uma câmera, acoplada ao sistema (LEFFA *et al*, 2012, p. 211)

Observo com especial clareza o que Leffa defende na fala de Dark Angels:

DA: porque no colégio você tem a cobrança de passar logo, no jogo você pode voltar, fazer de novo quantas vezes forem necessárias, mas no colégio, por exemplo, você tem quatro chances, dessas quatro chances se você não passar tem a recuperação, se tiver recuperação e não conseguir passar tem outra, mas alguma hora vai chegar que não vai ter outra chance no colégio, e no jogo não é assim, você tem infinitas chances

RCS: infinitas chances...

A comparação que Dark Angels faz das demandas necessárias para a prática de jogar *videogame* e as demandas do ambiente escolar é deveras interessante, uma vez que enxergo o contexto de um *videogame* como bastante diferente do de uma sala de aula. Nela, se não houver o devido cuidado por parte do professor, erros podem ser exarcebados, a ponto de poder constranger o aprendiz e isolá-lo do ambiente. Cometer erros nos jogos, por outro lado, é um ato corriqueiro, até mesmo esperado. Por se tratar de um ambiente simulado, nos *videogames* os erros podem ser facilmente corrigidos. Enxergo aqui a conclusão a qual Vidal (2011) chegou em sua tese quando diz que:

> O ambiente de baixo risco dos games (por exemplo: eles não são punidos com notas baixas) instiga o gamer a assumir riscos; a entender que as respostas erradas fazem parte do processo de obter as respostas certas (VIDAL, 2011, p. 264).

Pelo que interpreto de sua fala, Dark Angels parece enxergar os *videogames* como o ambiente de baixo risco proposto por Vidal, sem as punições da escola. Dark Angels provavelmente estava se referindo a atividades avaliativas, como provas (“você tem quatro chances, dessas quatro chances se você não passar tem a recuperação”), mas talvez a atividade escolar que mais se aproxima da prática de jogar *videogame* sejam exercícios de fixação ou atividades em sala, que também são espaços com risco reduzido e livres à experimentação.

Relaciono as falas de Dark Angels nos excertos interpretados com o que McGonigal (2012) chama de *fun failure* (“fracasso divertido”), a propriedade da prática de jogar

videogames que causa o efeito, à primeira vista paradoxal, do aumento do envolvimento do jogador com sua prática, apesar dos repetidos fracassos. Como diz a autora:

> O fracasso divertido é uma forma de prolongar a experiência de um jogo e esticar o processo de aprendizagem. Enquanto podemos apreciar nossas próprias falhas, podemos passar mais tempo imerso em um estado de *otimismo urgente*, o momento de esperança que vem um pouco antes da concretização do sucesso, quando nos sentimos inspirados a nos esforçar e fazer nosso melhor[30] (MCGONIGAL, 2012, p. 69, tradução minha, grifo meu).

CONCLUSÕES

Os alunos-participantes de minha pesquisa usaram várias estratégias para a leitura e o entendimento dos jogos que experimentaram, várias delas relatadas por Gee (2007), como os Princípios da Amostra Concentrada, do Aprendizado Constante e do Princípio Incremental. Eles estão relacionados à prática de jogar *videogame* como uma atividade aprendida na e pela prática, de forma situada.

Sobre a experimentação nos *videogames*, ela representa a forma como alunos-participantes interagem com a mídia, levantando e confirmando hipóteses sobre elementos do mundo do jogo. Destaco também o papel da repetição, tanto na prática de jogar *videogames* quanto na aprendizagem de língua inglesa, que pode ser entendida não mais como um exercício redundante e sem sentido, mas como parte da internalização de elementos da língua em contextos situados.

Os exemplos apresentados neste trabalho parecem fazer surgir uma crença de que a prática de jogar *videogame* exige paciência, e pouco mais. Elas parecem mostrar uma certa crença em uma abordagem estritamente behaviorista de aprendizagem: repita uma ação por um número determinado de vezes e você será recompensado. Porém, o esforço repetitivo não pode ser a atividade-fim da aprendizagem. Da mesma forma que acontece nos jogos, ou mesmo em qualquer habilidade aprendida, um esforço repetido, sem contexto, motivo ou objetivo claros, pode levar à frustração, em consequência, à desistência de aprender. Pior, pode levar o aprendiz a acreditar que não é capaz de aprender de forma alguma, já que sua opinião está marcada pelas experiências que teve. A repetição faz parte da aprendizagem, mas é na percepção do que é diferente que acontece o desenvolvimento.

[30] No original: *"Fun failure is a way to prolong the game experience and stretch out the learning process. Meanwhile, when we can enjoy our own failure, we can spend more time suspended in a state of urgent optimism—the moment of hope just before our success is real, when we feel inspired to try our hardest and do our best."*

REFERÊNCIAS

BEEPA. **Fraps Capture Software**. Beepa Pty Ltd, 2001. Disponível digitalmente em: http://www.fraps.com/download.php. Acesso em 19 fev 2015.

GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach About Learning and Literacy.** Nova York, EUA: Palgrave Macmillan, 2007.

LEFFA, Vilson et al. **Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula.** In: Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v . 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2579/2531. Acesso em 30 nov 2014.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is Broken: Why Video Games Make Us Better and How They can Change the World.** Londres, Inglaterra: Vintage Books, 2012.

SQUIRE, Kurt. Video-game Literacy: A Literacy of Expertise. In COIRO, Julie, KNOBEL, Michele, LANKSHEAR, Colin & LEU, Donald (Eds). **Handbook of research on new literacies.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 635-670, 2008.

VAN SOMEREN, M. W. et al. **The Think Aloud Method: A Practical Guide to Modeling Cognitive Processes.** Londres, Inglaterra: Academic Press, 1994.

VIDAL, C. **Multimodalidade e Traduções Funcionais para Investigar a Aquisição de Segunda Língua em Gamers.** 2011. 410 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LETRAMENTO LINGUÍSTICO E MATEMÁTICO: IMPACTOS NO RENDIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Kelvisson Rodrigues de Carvalho[1], Elisângela Campos Damasceno Sarmento[2], Samira da Silva Reis[3], Mariana Sousa da Paixão[4], Francisco Iranildo Macedo Silva[5]

[1]Discente do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração – IFPI – Campus Paulistana. e-mail: sandra22mel@gmail.com; [2]Professora de Língua Portuguesa – IFPI – Campus Paulistana. e-mail: elisceno@ifpi.edu.br; [3] Discente do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração – IFPI – Campus Paulistana. e-mail: samyramos@gmail.com; [4] Discente do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração – IFPI – Campus Paulistana. e-mail: mariana2011paixão@gmail.com; [5] Discente do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração – IFPI – Campus Paulistana. e-mail: iranildo.dido-silva@hotmail.com.

RESUMO: O letramento linguístico e matemático caracterizam-se como elementos indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescents da Educação Básica. Este artigo apresenta como objetivo geral analisar as contribuições do letramento linguístico e matemático para a elevação do rendimento escolar dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a duas escolas municipais de ensino, localizadas na cidade de Paulistana-PI. Os procedimentos metodológicos pautaram-se numa pesquisa de campo, de caráter quanti-qualitativo, realizada com 30 alunos de duas escolas municipais e ancorada numa revisão bibliográfica mediante a leitura de artigos científicos de autores renomados, que concederam validação científica a este estudo. Ressalta-se que a pesquisa de campo foi realizada com 50% dos alunos, sendo seis da Escola 1 e nove da Escola 2, sendo aplicada a essa amostra uma análise de conteúdo através de categorias temáticas. Salienta-se que este artigo é proveniente de um projeto de extensão, executado por alunos-monitores do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – Campus Paulistana. Os resultados obtidos apontam para a melhoria do rendimento escolar, tendo em vista o suporte pedagógico, concedido em contraturno, aos alunos contemplados com este projeto, elevando, assim, o nível de letramento linguístico e matemático. Isso comprova que, com a intensificação de práticas pedagógicas voltadas ao letramento (linguístico e matemático), é possível aumentar, quantitativo e qualitativamente, o desempenho escolar dos alunos da Educação Básica.

Palavras–chave: ensino fundamental, letramento, desempenho escolar.

LITERACY AND MATHEMATICAL LANGUAGE: IMPACTS ON SCHOOL PERFORMANCE OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The linguistic and mathematical literacy are characterized as indispensable elements to the cognitive development of children and adolescents of Basic Education. This article presents a general objective to analyze the contributions of the linguistic and mathematical literacy for school performance of students in the 5th grade of elementary school belonging to two municipal schools of education, located in the city of Paulistana-PI. The methodological procedures guided in a field of research, quantitative and qualitative, carried out with 30 students from two public schools and anchored in a literature review by reading scientific articles by renowned authors who provided scientific validation to this study. It is noteworthy that the field research was carried out with 50% of students, six of

School 1 and nine in the School 2, being applied to this sample a content analysis through thematic categories. Please note that this article is from an extension project, run by student-monitors 3rd year Course Integrated Technical the Middle Mining IFPI - Campus Paulistana. The results point to improving school performance, considering the pedagogical support, granted in contraturno, students awarded this project, thereby raising the level of linguistic and mathematical literacy. This proves that, with the intensification of educational practices aimed at literacy (linguistic and mathematical), it is possible to increase, quantitatively and qualitatively, the school performance of basic education students.

KEYWORDS: basic education, literacy, school performance.

INTRODUÇÃO

A escola, como instituição magna de formação cognitiva, deve oferecer diversas ferramentas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento linguístico e lógico-matemático dos alunos, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, por se entender que é nessa trajetória estudantil inicial que se encontra a base de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos. Nesse sentido, as instituições de ensino representam o principal meio de acesso à cultura letrada de prestígio.

Parafraseando o educador Paulo Freire, ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo, aos poucos, na prática social em que estamos inseridos. Desse modo, o educador, na prática pedagógica diária, deve conhecer o contexto do qual faz parte o educando, para que, partindo dele ("letramento situado", BARTON & HAMILTON, 1998) e auxiliado por atividades de letramento linguístico e matemático possa permitir-lhe um processo gradual de aprendizagem que o possibilite avançar no desempenho escolar.

Nesse contexto, a presente pesquisa adveio do espírito de voluntariado dos alunos do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – Campus Paulistana que, preocupados com o nível de letramento (linguístico e matemático) dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais, executaram um projeto de monitoria de Língua Portuguesa e Matemática, dirigido a duas escolas dessa rede de ensino, a fim de melhorar o desempenho escolar nessas disciplinas.

É importante frisar, ainda, que este artigo apresenta como objetivo geral analisar as contribuições do letramento linguístico e matemático para a elevação do rendimento escolar dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a duas escolas municipais de ensino, localizadas na cidade de Paulistana-PI. Sinaliza como objetivos específicos: realizar aulas de monitoria (Língua Portuguesa e Matemática), em contraturno, enfatizando o

letramento linguístico e matemático, haja vista a melhoria do desempenho escolar; verificar se houve a melhoria do rendimento escolar dos alunos contemplados com o projeto.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo, visto que, para o seu entendimento, é necessária uma indicação numérica seguida de uma vasta interpretação dos dados coletados. Para tanto, a metodologia assentou-se numa pesquisa de campo a partir da aplicação de um questionário, dirigido a 50% dos alunos das Escolas 1 e 2 (uma amostra de quinze participantes), com vistas a diagnosticar as suas percepções em torno dos impactos das aulas de monitoria (Língua Portuguesa e Matemática) na melhoria do rendimento escolar.

Acrescenta-se que, como técnica de análise dos dados, adotou-se a "análise de conteúdo a partir de categorias temáticas" (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O letramento linguístico é um processo que começa desde a aprendizagem das primeiras letras até o último suspiro de vida. É, portanto, um estado permanente de conhecer, ser e saber. Como afirma Freire (1996), o homem é um ser histórico e inacabado, isto é, diante de cada situação comunicativa, seja ela diacrônica ou sincrônica, o ser humano aprende e continua aprendendo ininterruptamente.

Nesses termos, o letramento é um processo permanente de aprendizagem. Assim, com a prerrogativa da consciência, o ser humano se enxerga como incompleto, daí a necessidade de ser mais e, nessa incessante busca de ser mais, vislumbra, na educação, no letramento, essa possível realidade. Conforme Freire (1996), não somente o ser humano é incompleto, mas também a realidade o é, ou seja, ser humano e mundo, ambos são inacabados, estão em relação permanente, na qual o ser humano a partir de suas relações transforma o mundo e ressente os efeitos de sua própria transformação. Assim, nesse contexto de "ser mais", o processo de letramento vem se configurando.

Segundo Soares (2004, p.12):

> "O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele".

Então, o nome letramento apareceu, no cenário acadêmico, porque o termo alfabetização era muito restrito para indicar as práticas sociais de leitura e escrita que existiam e ainda existem nas diversas interações comunicativas.

Desse modo, a palavra letramento surgiu há pouco tempo porque antes era dada a importância somente à família da palavra alfabetização, como: alfabetizar, analfabetismo, alfabetizado e alfabetizando; mas, com o passar do tempo, notou-se que o termo alfabetizado nomeia apenas as pessoas que aprenderam a ler e a escrever. E depois especialistas das ciências linguísticas e da educação foram percebendo que estava faltando um vocabulário que fosse além do significado alfabetizado, ou seja, algo que nomeasse as pessoas que fizessem o uso da prática da leitura e da escrita. Portanto, com o surgimento desse fato, foi disseminada a palavra letramento.

Nesse sentido, letramento é uma palavra, cujo conceito está em processo de construção e sofrendo constantes transformações no contexto educativo. Para Soares (2004, p.14), "o termo pode ser entendido como o processo de apropriação da cultura escrita, fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais".

Vale ressaltar que uma das grandes metas da escola hoje é favorecer aos alunos um espaço de vivência de práticas sociais que utilizem a leitura e a escrita nas diversas situações comunicativas, de maneira ética, democrática e crítica. Para tanto, faz-se necessária uma educação linguística, respeitando os multiletramentos ou letramentos múltiplos, sem apagar ou eliminar os letramentos da cultura local; os letramentos multissemióticos, ampliando para o universo da imagem, da música e os letramentos críticos, capazes de propiciar o protagonismo dos sujeitos.

É importante frisar que o Dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2000, p. 240) define letramento como "um conjunto de práticas que desperta as habilidades e competências para a utilização de diferentes tipos de material escrito". Desse modo, o termo letramento é abrangente e abarca todas as práticas sociais.

No país, a expressão letramento foi usada pela primeira vez, na década de 1980, através da obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística". A partir desse marco histórico, alguns autores se inteiraram do tema e produziram outros trabalhos com essa temática, disseminando inúmeras pesquisas científicas nessa área do conhecimento.

Segundo Kleiman (1995, p.19), letramento é "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos". Ressalta-se, também, que a Declaração de Persépolis *apud* Bhola (1979, p. 53) considerou o letramento como sendo não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura,

escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento.

Assim concebido, conforme a Declaração de Persépolis *apud* Bhola (1979, p. 54):

> O letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano.

Salienta-se que a apropriação da escrita está atrelada ao processo de letramento. Nesse sentido, os sujeitos que participam do processo de interação, precisam envidar esforços para a promoção de práticas sociais de letramento, inserindo nas salas de aula uma diversidade de gêneros textuais, com vistas a desenvolver a proficiência leitora e escritora dos discentes, tendo em vista a autonomia intelectual.

Para Soares (2010), o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se, fundamentalmente, com as condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento.

Fica patente, então, que as condições sociais, culturais e econômicas podem interferir no nível de leitura de uma criança ou adulto, no entanto, a escola é o principal responsável pela aquisição do nível de leitura e de escrita dos alunos. É através do letramento escolar que o aluno tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades na prática de leitura e escrita e, assim, ter acesso a uma cultura letrada de prestígio.

Segundo o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), o letramento matemático refere-se à capacidade de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo moderno, de tal forma a fazer julgamentos bem embasados e a utilizar e envolver-se com a Matemática, com o objetivo de atender às necessidades do indivíduo no cumprimento de seu papel de cidadão consciente, crítico e construtivo.

Vale reforçar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) seguem o pensamento do INEP, uma vez que afirmam que a matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios.

Nessa direção, Kammi (1982) pondera que as crianças corrigem-se frequentemente de modo autônomo, à medida em que tentam explicar seu raciocínio a uma outra pessoa, pois a criança que tenta explicar seu raciocínio tem que descentrar para apresentar a seu interlocutor

um argumento que tenha sentido. Assim, ao tentar coordenar seu ponto de vista com o do outro, frequentemente ela se dá conta do seu próprio erro.

Seguindo essa linha de raciocínio, para Toledo (2003), o letramento matemático é um amplo conjunto de habilidades, estratégias, crenças e disposições de que o sujeito necessita para manejar efetivamente e engajar-se autonomamente em situações que envolvem números e dados quantitativos ou quantificáveis.

Partindo dos depoimentos dos seis alunos da Escola 1, selecionados aleatoriamente, pode-se afirmar que 100% deles revelaram que estão tendo um melhor rendimento escolar. Para exemplificar, segue o extrato do aluno 1: “Melhorei bastante nas provas de Matemática, até parece que ficou mais fácil”.

Quanto à satisfação com o projeto, a aluna 5 frisou: “Gosto muito do projeto, não falto nenhuma quarta. As brincadeiras me ajudou a entender o conteúdo”.

Sendo assim, os alunos inquiridos comprovaram a relevância da execução do projeto sobre letramento linguístico e matemático, sinalizando, dessa forma, a sua eficácia, tendo em vista a melhoria do rendimento escolar.

Considerando os depoimentos dos nove alunos da Escola 2, selecionados aleatoriamente, pode-se atestar que 90% deles indicaram que melhoraram o rendimento escolar. Para ratificar, segue o fragmento da aluna 6: “Com as nossas conversas, aprendi a entender melhor o que leio, até tô acertando mais na prova de compreensão de texto”.

Vale enfatizar, também, o depoimento da aluna 8: “Não gostava de ler, era ruim, me dava sono, não entendia nada. Agora, não, até gusto de ler”.

Diante do exposto, fica patente a grande importância de projetos dessa natureza, pois incentivar o letramento linguístico e matemático, a partir de práticas pedagógicas inovadoras e criativas que privilegiem a participação e a interação dos alunos, favorece, indubitavelmente, a apropriação do processo de leitura enquanto construção de sentidos, seja em Língua Portuguesa, seja em Matemática ou em qualquer outro componente curricular.

CONCLUSÕES

As instituições de ensino contemporâneas estão se inovando e ampliando a visão de educação, distanciando-se do mero tradicionalismo e emergindo novas formas de ensinar e aprender.

Uma das alternativas para um ensino significativo no Ensino Fundamental é a adoção de práticas pedagógicas que suscitem o letramento (linguístico e matemático), com o intuito de favorecer o processo de habilidades e competências necessárias ao prosseguimento dos

estudos e a autonomia intelectual que é paulatina e construída, diariamente, no cotidiano das relações escolares e sociais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTON, D. & HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BHOLA, H.S. **Evaluating Functional Literacy**. Amershan: Hulton Educacional Publications, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLANDA, Aurélio Buarque de**. Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**, 2° ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOLEDO, Maria Helena Roman de Oliveira. **As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados.** Tese (Doutorado) – São Paulo /SP, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2003.b

LIGHT PAINTING: A ARTE DE PINTAR COM A LUZ

Kerley Fernandes Duarte de Oliveira[1], João Pedro Ribeiro Lima[2], Aline Rose Alencar Santos[2], Vitória Alves Pinto[2], Milena Carvalho Sinesio[2]

[1]Professora do curso técnico integrado em informática - IFTO. e-mail: kerley.oliveira@ifto.edu.br; [2]Discentes do curso técnico integrado em informática - IFTO. e-mail: jpribartl@hotmail.com, e-mail: alinerosealencar@hotmail.com, e-mail: vitoriaalveswin@gmail.com, e-mail: milena.carvalho.sinesio@gmail.com

RESUMO: Este trabalho diz respeito a uma proposta de atividade artística destinada a alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus* Araguaína. Considerando-se fatores que dificultam a construção de obras artísticas no ambiente escolar, depara-se com a preocupação de como solucionar essa questão. Levando-se em consideração a vivência dos educandos com as redes sociais e a facilidade em utilizar aparelhos eletrônicos, surge como possibilidade de aula prática a produção de imagens utilizando a técnica de desenhos com luz (técnica de *Light Painting*) para uma exposição virtual.

Palavras–chave: Exposição, imaterial, produção artística, suporte

LIGHT PAINTING: THE ART OF PAINTING WITH LIGHT

ABSTRACT: This work concerns a proposal of artistic activity aimed at students of the technical course in information technology integrated into the high school of the Federal Institute of Education, Science and Technology Tocantins – Campus Araguaína. Considering factors that hamper the construction of artistic works in the school environment, faced with the worry of how to troubleshoot this issue. Taking into account the experience of the students with social networking and ease to use electronics, emerges as possibility to practice the production of images using the technique of drawing with light (Light Painting technique) for a virtual exhibition.

KEYWORDS: Exhibition, immaterial, artistic production, support

INTRODUÇÃO

O ensino de arte educação, por intermédio da proposta triangular consiste em contextualizar o período histórico, promover o fazer artístico e a apreciação artística, podendo provocar ou permitir ao aluno desconstruir opiniões e preconceitos relacionados à arte e às visualidades contemporâneas que os cercam.

Nesse sentido, a referida proposta possibilitaria ao educando uma melhor compreensão das visualidades e suas influências na sua maneira de sentir o mundo, a si mesmo, a sua relação com o espaço escolar e seus sujeitos. Dessa forma, as aulas de arte se tornam um laboratório de visualidades culturais, com ações de autoconhecimento de indivíduos críticos e construtores de sua personalidade.

Percebeu-se o hábito de os jovens estudantes do Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio estarem sempre se expondo, seja por meio de atitudes quaisquer na sala de aula, ou por meio de selfies divulgadas nas redes sociais, sendo constatada a facilidade destes alunos em utilizar aparelhos eletrônicos. Diante deste panorama, surgiu a seguinte dúvida: como propor atividades artísticas que sejam possíveis de serem desenvolvidas diante da escassez proporcionada pela instituição de ensino e que sejam do interesse dos alunos de Ensino Médio?

A virtualização das aulas, apropriando-se de quaisquer ambientes da instituição e utilizando ferramentas que o aluno possui o conhecimento e habilidades em operar programas de computadores e *smartphones*, a valorização das redes sociais e dos *youtubers*, oportuniza ao educando certa facilidade em projetar as ações e preparar os espaços adequando-os à produção das imagens.

Sendo assim, propõe-se aos alunos o desenvolvimento da técnica de *Light Painting*, cuja finalidade da atividade é a exposição virtual de si mesmos como autores e obras. Para tanto, o objetivo deste projeto é proporcionar uma experiência estética aos alunos por meio de ferramentas artísticas com as quais os autores e as obras se confundam.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho proposto aos alunos consistiu em apresentar uma proposta de sistematização de uma aula para que utilizassem a técnica do *Light Painting*. *Light Painting* é o nome designado a uma técnica de captação de imagens produzidas por luzes artificiais de aparelhos do tipo lanterna. Com este meio, os registros fotográficos são obtidos de forma diferente ao meio comumente utilizado. Assim, enquanto que em uma foto normalmente o obturador da câmera se abre e fecha em fração de segundos, com a técnica *Light Painting*, o fotógrafo amplia o tempo de registro da imagem permitindo que a câmera registre o movimento de outras fontes luminosas. Também é possível conseguir o efeito do *Light Painting* fazendo desenhos com luz usando laser, lâmpadas convencionais e até mesmo isqueiros.

O artista Man Ray, norte-americano, que nasceu na Filadélfia em 1890 e faleceu em Paris em 1976, foi um artista que criou obras de arte a partir de diferentes técnicas. Foi: fotógrafo, pintor, cineasta, desenhista e ilustrador. Ele é hoje um dos nomes mais respeitados quando se trata de inovações artísticas na fotografia, associado à prática dos fotogramas. (COLLUCI) Man Ray foi um dos maiores expoentes do dadaísmo e surrealismo. Teve influências de artistas como: Marcel Duchamp, Francis Picabia, Henri Matisse, Alfred Stieglitz, Auguste Rodin e Robert Henri. Os períodos da história da arte em que Man Ray

deixou grandes contribuições foram: Surrealismo, Arte Moderna e Dadaísmo. Aqui importa, sobretudo, que durante suas experiências com fotografia ele produziu imagens com desenhos de luz. Outro artista muito conceituado no meio artístico e que também utilizou a técnica de *Light Painting*, em 1949, foi Pablo Picasso com a ajuda do fotógrafo Gjon Mili. No período contemporâneo, o fotógrafo Bruce Wunderlich de Marietta, Ohio, também utiliza, dentre tantas outras, a técnica de *Light Painting*.

O brasileiro Fábio Andrade do Leme, São Paulo, ministra cursos de *Light Painting* a mais ou menos quatro anos e diz que, de um modo geral, a grande dificuldade em fotografar está dentro de cada um de nós. Para o artista, precisamos desembaçar a visão, retirando o preconceito, complexo de inferioridade, a arrogância, prepotência e o medo ou até mesmo a vergonha de fotografar.

Esses artistas contribuíram como referência ao trabalho que foi desenvolvido no ambiente escolar que aqui está explicitado. O objetivo desse projeto foi proporcionar uma experiência estética aos alunos por meio de ferramentas artísticas com as quais os autores e as obras se confundissem. Nesta proposta artística as obras produzidas foram virtuais e se buscou que todos os alunos pudessem experimentar a sensação de fama oriunda de sua produção artística. Isto porque, percebeu-se o hábito de os jovens estudantes do Ensino Médio estarem sempre se expondo, seja por meio de atitudes quaisquer na sala de aula, ou por meio de *selfies* divulgadas nas redes sociais.

Foi constatada a facilidade destes alunos em utilizar aparelhos eletrônicos e, em outra esfera, verificou-se a falta de ambientes apropriados para as aulas de arte, como laboratórios, e ainda a carência de materiais para aulas práticas. Diante deste panorama, surgiu a seguinte dúvida: Como propor atividades artísticas que fossem possíveis de serem desenvolvidas diante da escassez proporcionada pela instituição de ensino e, que fossem do interesse dos alunos de Ensino Médio? Diante deste questionamento as ideias que surgiram foram do uso de tecnologias e aparelhos em torno da virtualização das aulas. Considerou-se especialmente a possibilidade de desterritorializar a aula da sala levando-a para qualquer ambiente da instituição utilizando ferramentas que o aluno possui, seu conhecimento e habilidades em operar programas de computadores e *smartphones*.

Tudo isso gerou o planejamento de uma atividade para os educandos produzirem imagens que fizeram parte de uma exposição virtual dos alunos como autores e obras. Por terem por ídolos *youtubers*, pessoas que fazem vídeos para o *youtube*, e valorizarem muito as redes sociais, os educandos contavam com certa facilidade em projetar as ações e preparar os espaços adequando-os à produção das imagens.

Para o inicio do planejamento nesse molde, foi necessário primeiramente compartilhar os projetos de vários artistas que utilizaram essa técnica. Isto foi feito por meio de aulas expositivas. Após a demonstração de obras e artistas fez-se a descrição dos materiais a serem utilizados. Então, os objetos necessários para a realização da atividade foram solicitados aos alunos. Foram eles: lanternas, celulares, pisca-pisca e outros objetos que emitissem luz, além de máquina fotográfica com tripé.

No encontro seguinte foram iniciadas as sessões fotográficas. Esta etapa durou quatro aulas.

Depois de feitas, as imagens foram divulgadas na sala para a turma com a finalidade de escolherem as fotos que iriam para a exposição virtual. Como esses estudantes que fizeram parte do projeto são do Ensino Médio integrado ao curso técnico de informática, criaram sem dificuldades um museu virtual.

A divulgação do site foi a parte mais simples, pois as redes sociais estão sempre à disposição dos jovens que se sentem mais empolgados ainda para essa utilização quando estão se divulgando como parte do espetáculo, conforme corrobora Debord: “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação”. (DEBORD, 1994).

Vale destacar que durante três anos de convivência direta com adolescente da faixa etária entre quatorze e dezoito anos, percebeu-se a necessidade deles de exporem sua imagem como forma de se autoafirmar, se garantindo como um ser existente. Observou-se que, na visão dos adolescentes, para que a manutenção de sua imagem seja avalizada se faz necessário lançar mão de atitudes e acessórios que componham uma produção de um ideal a fim de lhes garantir serem aceitos em determinadas tribos. Pode-se afirmar que essas atitudes lhes são mais importantes que os valores que formam suas características individuais, tais como princípios e caráter.

A arte, como ciência que transforma sentimentos em algo visível, audível, olfativo ou ainda que se possa degustar ou até mesmo tatear, obriga de certa forma as pessoas a terem momentos de introspecção, de autoconhecimento. Esse mergulho em si faz surgir reflexões sobre os próprios sentimentos. Esse processo se faz importante para o pleno desenvolvimento do educando como ser crítico construtivo capaz de mudar sua realidade.

O ensino de arte educação, por intermédio da proposta triangular, que embasa a proposta aqui descrita, consiste em contextualizar o período histórico, promover o fazer artístico e a apreciação artística, podendo provocar ou permitir ao aluno desconstruir opiniões e preconceitos relacionados à arte e às visualidades contemporâneas que os cercam.

Nas palavras de Ana Mae Barbosa, pesquisadora que aventou a proposta triangular, "a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador". (BARBOSA, 2002, p. 2)

Tal método de ensino parte da concepção de Arte não apenas como expressão, mas, também como cultura. Isto significa que o trabalho norteado pela proposta triangular valoriza tanto o fazer artístico quanto a compreensão das obras de artes por meio do ensino da história da arte, da estética e da crítica. (BARBOSA, 2002)

Nesse sentido, a referida proposta encaixou-se perfeitamente à proposta triangular e, com ela, possibilitou ao educando uma melhor compreensão das visualidades e suas influências na sua maneira de sentir o mundo, a si mesmo, a sua relação com o espaço escolar e seus sujeitos.

Neste contexto, a aula de arte que intentada teve como pressuposto se tornar um laboratório de visualidades culturais, com ações que viabilizassem o autoconhecimento, a fim de contribuir para a formação de adolescentes mais críticos e, por que não dizer, mais próximos de serem construtores de sua personalidade.

Com a realização desta atividade se atinou que os alunos se aproximassem da conquista de algumas habilidades, como realçar suas capacidades em manipular aparelhos eletrônicos; despertar a criatividade para produzir obras em suportes imateriais; perceber-se como produtor e editor de imagem a fim de representar ser um ícone; tornar-se curioso sobre as obras de arte que não são convencionais, desenvolvendo assim seu aprendizado criativo.

Ao propor atividades desafiadoras que despertem a criatividade dos educandos, por meio de resoluções das dificuldades encontradas no seu processo de realização, o projeto em questão possibilitou com que cada aluno se entregasse e buscasse a liberdade de criar e se expressar. Assim, almejou-se que o produto final resultasse em um sentimento de realização e estupefação sobre a capacidade inerente a cada um de produzir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se a necessidade de explicar inúmeras vezes o resultado esperado, ou seja, o objetivo a ser alcançado na atividade, demandando tempo e paciência. Esta dificuldade se deu especialmente porque em uma sala de aula com trinta e cinco alunos, adolescentes em média

de quinze a dezoito anos, ao iniciar a explicação das etapas de construção do projeto, eles não ficavam calados para ouvir até que o final, assim, a informação passada era recebida de forma incompleta gerando necessidade de repeti-la exaustivas vezes.

Mesmo estando descritas no quadro todas as etapas, os alunos, de modo geral, não liam e não visualizavam o processo, pois ficavam muito ansiosos conversando com os colegas ainda que fosse sobre o assunto. Este fato demonstrou que, mesmo sendo do interesse do grupo de alunos, a falta de concentração, impaciência e indisciplina causaram dificuldade em todo o desenvolvimento. Estes fatores engendraram alguns problemas como: alguns alunos não levaram para a escola os materiais solicitados e, outros lamentavelmente não compareceram no dia marcado para desenvolver as atividades.

Há ainda outros fatores considerados relevantes de serem descritos por terem sido levantados a partir de reflexões a respeito de erros e acertos oriundos da atividade realizada. O primeiro dele é a necessidade de se fazer um teste em todos os materiais e no local a serem utilizados. Esta consideração é proveniente da constatação de que nesta experiência a máquina fotográfica não foi regulada para funcionar perfeitamente por não ter uma pessoa imperita, ou seja, que soubesse atrasar adequadamente o obturador de imagem.

Por consequência, infelizmente, não houve como registrar todos os movimentos executados pelos alunos. Porém, os poucos movimentos que foram registrados já deixaram os alunos satisfeitos, imagina-se que isto ocorreu grande parte por ser uma proposta diferente. O segundo fator que vale ser comentado é que o local da atividade não ficou com a luminosidade adequada. Esta falha foi responsável grande parte pela dificuldade na captura das imagens.

As imagens provenientes da realização da proposta estão expostas a seguir como forma de exemplificar os resultados estéticos obtidos. Salienta-se que cada um dos alunos autorizou devidamente a divulgação de sua imagem.

Figura 1. Aluno do IFTO – Campus Araguaína executando a técnica de *Light Painting*. IFTO, 2016.

Figura 2. Aluno do IFTO – Campus Araguaína executando a técnica de *Light Painting*. IFTO, 2016.

CONCLUSÕES

Consideramos que, apesar dos percalços, a proposta apresentada aos educandos resultou em êxito, pois, atingiu os objetivos de realçar a capacidade de manipular aparelhos eletrônicos, despertou também a criatividade dos participantes na produção de obras em suporte imaterial. Os alunos conseguiram perceber como produtores de imagem, assim como demonstraram curiosidade a respeito das obras não convencionais, desenvolvendo de fato seu aprendizado e exercitando sua criatividade.

Como notado, pode-se considerar que os alunos desenvolveram a atividade com competência e vontade, resultando em uma genuína produção *Light Painting*.

Por fim, urge ponderar que o ensino da arte no Brasil ainda carece de valorização e reconhecimento para que seja estimado tanto pelos educandos quanto pelas instituições de ensino e sociedade em geral. Isto para que, entre outras razões, os brasileiros possam ampliar

e aprimorar seu olhar, enxergando cada vez mais o universo circundante até que possam, de fato, usufruir da beleza proveniente da contemplação!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. ***A imagem no ensino da arte***. Estudos. São Paulo: Perspectiva. 5ª ed. 2002.

COLUCCI, Maria Beatriz. ***Impressões fotográficas e vanguarda: as experiências de Man Ray***. Disponível em: http://www.studium.iar.unicamp.br/dois/3.htm Acesso em 20 de julho de 2016.

SZTUTMAN, Felipe. ***Futuro***. Disponível em: http://www.lightpainting.com.br/. Acesso em 20 de julho de 2016.

VIEGAS, Eme. Hypeness. ***Light paint de Picasso em 1949***. Disponível em: http://www.hypeness.com.br/2012/01/light-paint-de-picasso-em-1949/. Acesso em 21/07/2016.

ELLY, Allan. ***Light Paint – Como fazer?*** 23 de julho de 2013. Disponível em: http://escoladefotografos.com.br/2013/07/23/light-paint-como-fazer/ Acesso em: 20 de julho de 2016.

LORENTI, Gilson. ***Light painting para iniciantes***. 19 de junho de 2008. Disponível em: http://meiobit.com/16008/light-painting-para-iniciantes/ Acesso em 20 de julho de 2016.

MANGUEL, Alberto. ***Lendo imagens: uma história de amor e ódio***. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VERMELHO, Sônia Cristina Soares Dias. ***Mídia, Tecnologia e Aprendizagem***. Disciplina ministrada na Faculdade Educacional da Lapa. Ano 2016. Notas de aula.

LITERATURA HISPANO-AMERICANA NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Larissa Anchieta [1], Milena Coelho Lima[2]

[1] Discente do curso técnico em Artes Visuais – IFMA. Bolsista de Iniciação Científica do CNPQ /IFMA. E-mail: larissa.anchieta@acad.ifma.edu.br; [2]Docente de Língua Espanhola no médio integrado técnico e subsequente - IFMA. Professora orientadora. E-mail: milena_lima@ifma.edu.br

RESUMO: Este projeto de iniciação científica visa promover uma discussão dos conceitos de ética e cidadania na Literatura Hispano-americana, com enfoque especial ao autor colombiano Gabriel García Márquez e ao Realismo Mágico. Com base nessas obras, fez-se uma investigação acerca do papel da cultura e da identidade, sendo, pois, indispensável entendê-los para maior conhecimento de suas percepções e comportamentos. As culturas são formadas de múltiplas influências, a língua por sua vez, está na essência de cada cultura e a literatura, constitui-se uma forma de representá-la, mostrando aspectos ideológicos e de pensamento, que por vez, vão retratar a forma com que cada sociedade aceita determinados conceitos, entre eles, ética e cidadania. A forma como a cultura hispano-americana se apresenta na literatura, através do filtro de nossas percepções, foi interpretada sob nuances de valores, de moral e de condutas, tanto em seus aspectos individuais quanto coletivos. Nesses romances, realidade e magia se relacionam para dar vida à história própria da América Latina, reconstruída pela estética do realismo mágico. Compreender e analisar a literatura hispano-americana, através de aplicação dos referidos conceitos foi o intuito deste projeto que procedeu à uma análise crítico-reflexiva das personagens e do contexto ficcional, buscando os pontos em que estes refletissem a real sociedade latino-americana, visto que conceitos de cidadania e a ética, em que pese momentos históricos e povos distintos, estão presente, em quase todas as sociedades do mundo.

Palavras–chave: Cidadania, cultura, ética, sociedade

HISPANIC AMERICAN LITERATURE IN CITIZEN TRAINING

ABSTRACT: Abstract: This project of scientific initiation aims to promote a discussion between the Spanish-American Literature and concepts of ethics and citizenship. With the literary works of Gabriel García Márquez and literally genre Magic Realism. Based on these literary works, was a research about the role of culture, which is intrinsic to the identity of a people, it is therefore necessary to understand it to a better knowledge their perceptions and behavior. Cultures are formed of a multiple influences, the languages is at the heart of every culture and literature, constitutes a way to represent it, showing ideological aspects and thinking, depicting the way every society accepts certain concepts, including ethics and citizenship. The way Spanish-American culture is presented in the work, though the filter of our perceptions, was interpreted under values, morals and conduct, both in it's individual aspects as collectives. In this novel, reality and magic relate, to give life to the history of Latin America, rebuilt by the aesthetic magic realism. Understand and analyze the Spanish American literature, though the application of those concepts was the aim of this project that has a critical-reflexive analysis of the characters and the fictional context, seeking the point at which these reflect the real Latin America society, since the concepts of citizenship and ethics, are present in almost all societies in the world.

Keywords: Citizenship, culture, ethics, society

INTRODUÇÃO

A cultura hispano-americana é intrínseca à identidade dos países latinos americanos, a literatura, por vez, está inserida nesse contexto, e torna-se uma grande fonte de informação e conhecimento quando se deseja conhecer mais sobre um povo, visto que possui particularidades que nos revelam suas percepções e conceitos. As inúmeras formas de expressão humana baseadas em aspectos subjetivos, culturais e históricos sempre foram objetos de estudos para as ciências sociais, e a língua é uma forma de expressão amplamente dissertada como a base de toda e quaisquer cultura (CORRÊA, 2003). A forma estética da linguagem recria a realidade a partir da percepção de determinado autor, caracterizando-se assim, a literatura.

Ao longo de séculos, a literatura teve a função de fortalecer identidades, revelar detalhes de sociedades diversas em seus aspectos mais íntimos, aspectos estes, nem sempre positivos, e até mesmo, obscuros. Serviu também de instrumento para evidenciar atitudes contra percepções e valores majoritários, ocultos e sutis nas sociedades. A relação entre a sociedade e a cultura é a essência do cotidiano universal, dentre essa relação, que é geográfica e histórica, há o que antecede ou sucede a formação social primária, a cidadania. Múltiplas definições estão presentes na literatura acadêmica acerca do significado de cidadania. Trata-se de um conceito que se altera de acordo com outras variantes, como a geografia, a história, o tempo e a cultura. Em linhas básicas e gerais, é o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ter direitos civis, democracia, direito à educação, ao trabalho regulamentado e à saúde. A cidadania e a literatura possuem em comum ampla relação com a sociedade, os aspectos de construção de identidades subjetivas individuais.

A história da América Latina sempre foi cercada de temas mitológicos e maravilhosos, mas também pesa sobre ela, inúmeros contextos desumanos (escravidão, genocídios, ditadura, etc.), cada elemento desses tornou-se intrínseco à sua cultura, bem como na sua literatura**.** Diante dos horrores que se instauraram nos países sul-americanos, a produção literária do nosso povo, que sempre teve características humanistas, foi calada, aprisionada e exilada. Pois a leitura trouxe a América uma condição maravilhosa de ampliar o mundo, transformá-lo e até reinventá-lo para se confortar. Os direitos sociais, adquiridos a duras penas, foram exaltados de forma gritante, mas muitas vezes sutil e metaforicamente por nossos poetas, poetisas, escritores e escritoras. Esse tema que aborda o sentimento de liberdade na história latino-americana fascinou e vem fascinando os leitores porque, por mais essencial que a liberdade parece ser, houve épocas foi rara e desconhecida.

A literatura hispano-americana obteve eminência internacional com o chamado boom da literatura hispano-americana[31], no início da década de 1960 Muitos de seus autores foram agraciados com prêmios internacionais, inclusive, com o Nobel de Literatura[32]. O boom literário trouxe uma renovação para a América hispânica com base em uma redescoberta, por seus autores, de si mesma, ao colocar aspectos mágicos para enfatizar seus pontos naturais e reais. Desta forma, autores como Juan Rulfo, Carlos Fuentes, Jorge Luís Borges, Julio Cortázar, Alejo Carpentier e o colombiano Gabriel García Márquez tornaram-se internacionais. Esse último destaca-se por ser um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento do romance latino-americano contemporâneo (RASO, 2000).

Baseado nos conceitos de ética e cidadania foi realizado uma investigação na literatura hispano-americana, de modo crítico-reflexivo, através de suas personagens e do contexto ficcional, buscando aspectos em que estes refletissem a real sociedade latino-americana.

MATERIAL E MÉTODOS

A forma como a cultura latino-americana se apresenta nas nossas percepções, através da literatura, é discutida nesta pesquisa à luz dos conceitos dos valores e da moral humana como modo de progresso individual e bem-coletivo na sociedade. A referida pesquisa faz parte um estudo analítico-reflexivo de iniciação científica, com Bolsa IFMA/CNPQ, com pesquisa bibliográfica nas áreas de cultura, ética e cidadania, concomitantemente à leitura do conjunto de romances e contos de Gabriel García Márquez, na qual os conceitos de ética e cidadania são aplicados e interpretados. Os alunos do IFMA-Centro Histórico (Integrado e Subsequente e Pronatec - Espanhol Básico) foram o público–alvo para apresentação da pesquisa, na qual. foram lidas 48 obras do referido autor, entres contos e romances, e analisados 25 desses textos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. O Espaço maravilhoso da América Latina e sua contextualização na literatura

O historiador Franz Roh usou a expressão realismo mágico originalmente em 1925, para caracterizar a produção pictórica do pós-expressionismo alemão. A mesma expressão foi usada por Uslar Pietri para definir a corrente literária iniciada em meados do século XX na

[31] O boom latino-americano foi um movimento literário que ocorreu entre 1960 e 1970, devido a publicação na Europa de romances de jovens escritores latino-americanos.
[32] A chilena Gabriela Mistral (1945), o guatemalteco Miguel Ángel Asturias (1967), o chileno Pablo Neruda (1971), o colombiano Gabriel García Márquez (1982), o mexicano Octavio Paz (1990) e o peruano Mario Vargas Llosa (2010).

América Latina, que se caracteriza principalmente pela fusão de elementos mágicos à realidade (CHIAMPI, 1980). Em *Cem Anos de Solidão* (2012) de García Márquez, por exemplo, o gelo é visto como algo mágico e surreal, enquanto isso, a ascensão repentina de uma jovem aos céus é visto como possível e natural. Nesta forma discursiva, o surreal e o maravilhoso possuem uma convivência harmônica com o real. Para Perilli (1990), consiste no gesto poético radical de tornar verossímil, o inverossímil, havendo, pois, cumplicidade entre as palavras e o universo semântico para legitimar o impossível lógico.

É de consenso universal, que esse aspecto maravilhoso na literatura é uma analogia à América, que desde sua descoberta, pelos europeus, é tida como maravilha, tendo sido criado assim, um manto de misticismo sobre ela. Em suas cartas, os navegantes referiam-se a esse mundo novo, exuberante e maravilhoso. Lendas, criaturas fantásticas e lugares mágicos buscado por tantos homens, tais como El Dourado, aqui fizeram seu lar. Todo esse ambiente maravilhoso proporcionou o desenvolvimento desta estética literária.

Entre 1960 e 1970, os países latino-americanos passavam por golpes militares, revoltas populares e ditaduras. Nesse contexto histórico, caracterizado como um dos períodos mais caóticos do Continente, surge o Realismo Mágico como reação a esses regimes ditatoriais. Dessa forma, os aspectos político e o social influenciaram também essa concepção estética.

Gabriel García Márquez é considerado um dos maiores escritores do século XX e um dos principais expoentes do Realismo Mágico. Suas obras têm prestígio internacional e possuem leituras e interpretação ímpar. Seu espaço maravilhoso ficcional pode ser visto como o espaço da própria América Latina. -Assim como outros autores hispano-americanos, ele foi bastante influenciado pela cultura mística deste continente de famílias tradicionais e de fortes crenças. O escritor revelou a forte influência de sua família, principalmente, de sua avó D. Tranquilina, que segundo ele, comunicava-se com espíritos, o que fazia sua casa parecer um ambiente mal-assombrado. Com o avô Nicolás Márquez, veterano da Guerra dos Mil Dias, encantou-se com as histórias das guerras das quais o velho participara (SALDÍVAR, 2000).

García Márquez mostra o continente com as nuances maravilhosas, ao mesmo tempo em

que expõe traços marcantes de sua história e de sua cultura, através de seus sabores, festejos e ritmos, e de seu sincretismo religioso, dessa forma, abre com a sua obra, uma reflexão mais ampla sobre este continente, rico de belezas naturais, de cultura, mas ao mesmo tempo, com uma gama de problemas sociais e políticos, envolvendo severas ditaduras e uma longa história de exploração pelos países desenvolvidos.

2. A marginalização social ficcional como realidade da América Latina

Segundo o dicionário Aurélio palavra "margem" designa algo que fica ao redor, nos limites de determinada coisa (FERREIRA, 2010). A marginalização é um conceito presente na sociologia que busca estudar a exclusão de indivíduos social, cultural, econômica e politicamente. Segundo Kowarick (1973) o conceito de marginalidade acabou por abranger todo e qualquer fenômeno que redundasse em última análise, numa forma de exclusão dos benefícios inerentes à sociedade urbano-industrial. Na América Latina, o conceito de marginalização como problema teórico começou a ser aplicado apenas depois da segunda guerra mundial. A marginalização social é a discriminação que ocorre com populações com escassez de recursos e algum tipo de carência que influencie seu comportamento social. Tornou-se comum, banalizada pelo coloquial como se não fosse um problema social. A exclusão decorrente dela é um processo sócio-histórico, e pode ser entendida como uma característica do sistema político-ideológico, em que a cidadania plena não é exercida pelo individuo, trazendo profundo impacto em sua individualidade.

O conceito e o estudo sobre a marginalização na América Latina só foi desenvolvido na década de 1950 e 1960, em decorrência do problema do êxodo rural, das favelas e das comunidades mais pobres (KOWARICK (1973). É imprescindível frisar que a pessoa "marginalizada" raramente escolhe essa situação, que ocorre, devido a fatores diversos e levam a essa condição. É um tema complexo, e atinge a dignidade humana. Para esta última, não há uma definição exata, o seu campo de estudo é interminável. Conforme Sarlet,

> [...] por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos [...].(SARLET, 2016, p. 60)

Tanto no conto *A Sesta da terça-feira* (2007), García Márquez mostra a representação de situações comuns na realidade latino-americana. A história mostra uma mãe acompanhada de sua filha pequena vai até uma cidade pobre e desconhecida, em que seu filho fora assassinado ao tentar furtar uma casa. A reação negativa das pessoas da cidade, ao se depararem com a mulher que assume ser a mãe de um ladrão, foi imediata. Entretanto, uma postura firme, aparentemente inabalável foi empregada pela mãe durante sua passagem pela cidade. Todo o enredo ocorre em um horário com uma temperatura muito elevada, à hora da sesta, e como se tratava de uma cidade pequena, toda a população tomou conhecimento da

passagem da mulher pelo lugar e saiu às ruas para observá-la e marginalizá-la. A mulher, porém, mostra como sua dignidade supera qualquer marginalização que alguém pudesse querer lhe impingir. A dignidade é algo intrínseco a cada individuo, ao contrário da marginalização, que é uma condição social atribuída por contextos antiéticos. No conto, mesmo com sua situação marginalizada pela pobreza, a velha senhora não perde sua dignidade (MINAGÉ, 2016).

3. A eterna busca por direitos sociais diante dos regimes ditatoriais

Se a história deste Continente revela muitos momentos trágicos, também apresenta inúmeras buscas dos indivíduos por seus direitos sociais. Em todos esses processos ditatoriais, houve centenas de mortos e desaparecidos políticos, porque estas pessoas se colocavam contra esses regimes, que cerceavam a liberdade de expressão e se contrapunham aos direitos humanos. Assim, observa-se que o tema da ditadura, da política e do militarismo está fortemente presente na literatura hispano-americana.

Por outro lado, a América Latina nunca foi carente de lutas em favor da democracia. Coma essa frase clássica de *O Príncipe* (MAQUIAVEL, 2011, p. 69) pode-se caracterizar o perfil de todos os ditadores latinos: “Desde que o amor e o medo dificilmente podem coexistir, se escolhêssemos, é mais seguro ser temido do que amado” Segundo “O Memorial da Democracia” (2016), a República Argentina passou por uma grande instabilidade política e social na maior parte do século XX, estima-se que o resultado de vários golpes e regimes militares foi o desaparecimento e a morte de mais de trinta mil pessoas. *La Violencia* foi a denominação dada ao período que abarca a década de 1940, na Colômbia, resultado de tensões entre os dois principais partidos políticos, tendo como estopim o assassinato do candidato liberal à presidência Jorge Eliécer Gaitán. Estima-se a morte de pelo menos cento e oitenta mil civis. Já o Brasil protagonizou um dos regimes militares mais sangrentos da América, ainda não há consenso de quantos mortos e desaparecidos a ditadura brasileira produziu, devido aos inúmeros casos de homicídios mascarados como acidentes, suicídios e debilidade mental.

Em *Cem Anos de Solidão* (2012), uma situação insólita se dá quando o governo da fictícia cidade de *Macondo* ordena que todas as casas sejam pintadas de azul, cor que representa o partido político, o conservador. A privação de algo tão básico como escolher a cor da fachada da própria casa já é um princípio básico para compreender a opressão e autoritarismo desse governo. Aureliano Buendía, uma das personagens centrais do romance, opõe-se à falta de democracia estabelecida pelo governo e, alia-se a um grupo de liberalistas opositores, para lutar contra o governo e a favor de sua ideologia.

A personagem frustra-se ao compreender a realidade. Durante todos aqueles anos de conflitos, as pessoas não buscavam lutar por sua ideologia ou para o bem comum, mas apenas, pelo poder pessoal, isso acontecia tanto com os liberalistas quanto conservadores. Assim, na ficção, o coronel Aureliano Buendía, depois de vinte anos de guerra, trinta e duas batalhas, entende tudo de forma clara, como descreve o narrador:

> Ocupou uma cadeira entre seus assessores políticos, e envolto na manta de lã escutou em silêncio as breves propostas dos emissários. Pediam, em primeiro lugar, que ele renunciasse à revisão dos títulos de propriedade da terra para recuperar o apoio dos latifundiários liberais. Pediam, sem segundo lugar, que renunciasse à luta contra a influência clerical para obter o apoio do povo católico. Pediam, por último, que renunciasse às aspirações de igualdade de direitos entre os filhos naturais e os legítimos, para preservar a integridade dos lares.
> - Quer dizer - sorriu o coronel Aureliano Buendía quando terminou a leitura - que só estamos lutando pelo poder. (GARCÍA MÀRQUEZ, 2011, p, 2012)

A conclusão a que a personagem chega representa também séculos de uma trágica política latino-americana, a eterna busca pelo poder.

No romance, outra personagem traz também um reflexo político da realidade latino-americana, é Arcádio II. Esta personagem é a que mais se identifica com os ideais liberalistas. Comanda uma greve geral contra a exploradora Companhia Bananeira a fim de melhorar as condições trabalhistas, entretanto por mais que se tratasse de um protesto pacífico, a resposta do governo é violenta e com exceção a Arcádio II, todos os participantes são mortos, nesse conflito. Entretanto aconteceu, simplesmente não há registro do ocorrido. Arcádio II é taxado como louco porque para o governo, nada ‘daquilo’ aconteceu, simplesmente não há registro do

ocorrido. O modo com que Arcádio II é tratado, ao bradar sobre o que presenciou, deixa-o isolado, seu único aliado é o leitor, que viu tudo.

O deserto chileno de Atacama é considerado o mais árido do mundo, sua paisagem atrai muita gente, mas há outros fatores que atarem centenas de senhoras chilenas. O país também passou por um duro regime militar, com o General Augusto Pinochet, que durou 17 anos (1973 a 1990), com um saldo demais de 40 mil mortos (RODRIGUEZ, 2016). Durante a ditadura muitas pessoas contrárias ao governo foram mortas, torturadas ou se tornaram desaparecidos políticos. Este deserto foi um cemitério confidencial do governo (PENA, 2016). Ainda hoje, mães, esposas, noivas e filhas “varrem” o lugar, em busca dos restos mortais de parentes desaparecidos (GUSMÁN, 2010). Pessoas que desaparecem! Parece um acontecimento de dimensão surreal, mas nessa perspectiva, a América Latina é surreal.

Em 2011, no Brasil, foi criada a Comissão Nacional da Verdade. Seu objetivo era investigar graves violações de direitos humanos, entre 1946 e 1988, por agentes públicos,

pessoas a seu serviço, e com interesse do Estado brasileiro, acontecidas no Brasil e no exterior (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2016). A criação dessa comissão deixa claro que há ainda um grande percurso para compreender o que houve com Arcádio II, que conheceu horrores de um regime violador dos direitos humanos. Se no romance foi o único que lutou contra o sistema, na realidade latino-americana há muitas pessoas que se colocam contra esses regimes antidemocratas.

Outro romance de García Márquez mostra a cidadania na América Latina em um contexto que ainda faz parte da atualidade. Por quinze anos, todas as sextas-feiras, a personagem ia ao porto esperar seu documento de aposentadoria. O livro é *Ninguém escreve ao coronel* (1992) e conta a história de um homem vive uma situação comum e cíclica. Anos antes, o governo atribuíra uma pensão aos veteranos de guerra, mas como havia escassez de recursos, estes seriam distribuídas em um sistema de filas de espera. E a personagem do velho coronel ficou à espera de seus proventos de direito, indefinidamente.

É uma história viva, real e tocante diante da condição mísera do velho coronel e de sua esposa. No romance, a sociedade é tipificada por viver de aparências, quando a esposa do coronel relata que várias vezes colocou pedras para ferver na panela para que os vizinhos não desconfiassem que passavam fome. A atitude do governo é sentida também, com sofrimento, por outras pessoas do povoado que dependem de um Estado que esquece seus cidadãos, e estes com dificuldade, vão lutando para sobreviver. Além disso, o povoado faz parte de uma república não democrática, já que censurava filmes e livros. Nesse governo não é possível exercer-se o direito à cidadania plena, por se tratar de um regime ditatorial. A América Latina atualmente mesmo vivendo em repúblicas democráticas ainda possui pessoas dependendo de um Estado corrupto e que não defende uma ideologia liberalista ou conversadora, mas uma forma de adquirir poder pessoal. Em *Ninguém Escreve ao Coronel* há uma compreensão mais completa e profunda dos efeitos que um Estado ditatorial, em que não é possível nem em teoria, o exercício da cidadania plena.

A visão crítica política nas obras de García Márquez é impactante pela semelhança com a realidade latino-americana, cuja carência cidadã é levada ao leitor através da vivência de fortes contextos políticos e sociais. A compreensão dessas situações traz a reflexão de como a cidadania é muitas vezes limitada e desconhecida na história latino-americana. O autor então busca uma forma humanizada e muitas vezes, mágica, para relatar histórias, onde se encontram personagens intensos vivem suas vidas, com sentimentos e individualidades apaixonantes.

CONCLUSÕES

A cidadania, a ética, etnologia e sociologia necessitam de mais espaço na formação escolar. Conhecer a literatura hispano-americana é conhecer a América Latina, entender acontecimentos históricos, conhecer lugares, pessoas e a cultura. O Brasil é um país onde muitas pessoas ignoram seus próprios direitos e deveres e a própria realidade da América do Sul. A literatura realista-maravilhosa é riquíssima, reflete momentos cruciais do continente. A cidadania e ética são conceitos relativos e muito amplos, é necessária vasta leitura para compreender seu significado através de sua história, e como, através da literatura podem ser discutidos. Através deste projeto, foi possível compreender que a literatura hispano-americana possui relevância além para a formação acadêmica, é importante para a formação cidadã. O comportamento humano individual e social é formado por vertentes culturais, históricas e geográficas e, a moral e a ética são constituídas no decorrer dessas experiências, inclusive a educação. Lógico, que para cada individuo esses conceitos possuem significados e pesos diferentes. A literatura é um veículo de representação, crítica e de discussão desses valores. O na cesso à esta literatura contribui para a formação cidadã, e permite conhecer a própria América, seu próprio passado, presente e por fim, seu próprio futuro.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Campos Gislaine; SERIACOPI, Reinaldo. **História**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

CHIAMPI, Irlemar. **O Realismo Maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

Comissão Nacional da Verdade examinará somente condutas atribuídas a agentes públicos ou a serviço do poder público; Comissão Nacional da Verdade. Disponível em <http://www.cnv.gov.br/>.Acesso em 20 de agosto de 2016.

CORRÊA, R. Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Filosofia e ensino médio:** uma proposta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, A. B. de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

KOWARICK, Lúcio. **Marginalidade urbana e desenvolvimento: aspectos teóricos do fenômeno na América Latina**. F. tese de doutorado. São Paulo: USP, 1973.

MAQUIAVEL, Nicolau. O príncipe. São Paulo: L&PM Editores: Porto Alegre, 2011.

MÁRQUEZ, G. García. A sesta da terça-feira. In **Os Funerais da Mamãe Grande**. Editora Record: Rio de Janeiro, 2007.

MÁRQUEZ, G. García. **Cem anos de solidão**. Editora Record: Rio de Janeiro, 2012.

MÁRQUEZ, G. García. **El Coronel no Tiene a Quien Le Escriba**. Ed. Sudamericana: Buenos Aires, 1992.

Memorial da democracia. Disponível em<http://migre.me/v6VUw>.Acesso em 08 /2016.

MINAGÉ, Thiago. **O que é dignidade da pessoa humana?** Justificando. Disponível em <http://migre.me/utsjz>. Acesso em junho de 2016.

GUSMÁN**,** Patricio **Nostalgia da Luz**. Produção: Renate Sachse. Reino Unido: Icarus Films, 2010.

PENA, Rodolfo F. Alves. "**Deserto do Atacama**"; Brasil Escola. Disponívelem<http://brasilescola.uol.com.br/geografia/deserto-atacama.htm>.Acessoem 20/08/ 2016.

PERILLI, Carmen. **Imágenes de la mujer en Carpentier y García Márquez: mitificación y desmitificación**. Argentina: Universidad Nacional de Tucumán, 1990.

RASO, M. Villar. **Historia de la Literatura Hispanoamericana**, Madrid: Adelsa, 2000.

RODRIGUEZ, Diogo. **A ditadura chilena**. *Revista Galileu*. Disponível em <http://migre.me/us978>. Acesso em abril/ 2016.

SALDÍVAR, Dasso. **Gabriel García Márquez:** Viagem à semente, uma biografia. Editora Record: Rio de Janeiro, 2000. Tradução de Eric Nepomuceno.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição**

Federal de 1988. Atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

MAPEAMENTO DA OFERTA DO ENSINO DE INGLÊS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A.B.C. Crisóstomo[1], S. C. Lima[2]

[1]Discente do curso técnico em eletrotécnica - IFRN. e-mail: anna.beatriz@escolar.ifrn.edu.br; [2]Doutor em Linguística. Professor de Língua Inglesa - IFRN. e-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br

RESUMO: Este trabalho traz os resultados do projeto intitulado Ensino de Língua Inglesa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), aprovado no Edital 08/2015 – Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa/IFRN. Nele, realizou-se o mapeamento da oferta do ensino de inglês nos Institutos Federais (IF) tendo em vista a carga-horária e os anos em que as disciplinas de inglês são cursadas nos cursos técnicos de nível médio integrado. Metodologicamente, o *corpus* é constituído pelos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as matrizes curriculares disponibilizados pelos sites oficiais dos IF. Obtem-se como resultados dados que identificam as séries em que o inglês é ofertado e que caracterizam a oferta com base em sua carga-horária. Percebeu-se que a oferta do ensino de inglês é realizada de forma bastante irregular, variando tanto as séries em que existe a oferta da disciplina quanto a carga-horária total disponibilizada dentro do curso técnico. Conclui-se que a elucidação acerca da flexibilização curricular aponta para reflexões sobre a oferta no contexto de ensino-aprendizagem da EPT.
Palavras–chave: educação profissional, ensino, língua inglesa, mapeamento

MAPPING THE OFFER OF ENGLISH TEACHING IN FEDERAL INSTITUTES

ABSTRACT: This paper bring the results of the project entitled English Language Teaching in Vocational and Technological Education (VTE), approved in the Call 08/2015 - Development Research Projects/IFRN. In it, it was conducted the mapping of the offer of English teaching in Federal Institutes (FI) due to the amout of hours and the years in which English courses are offered in secondary integrated vocational courses. Methodologically, the corpus is consisted by the Courses Pedagogical Project (CPP) and the curriculums available at the official websites of the FI. It was obtained as a result data that identifies the year in which English is offered and that features its offer based on the amout of hours. It was realized that the offer of English teaching is performed quite irregularly, varying as the years in which there is the offer of the course as the total amount of hours available in the vocational course. It follow that this elucidation on the curriculum flexibility points to reflections about the offer in the context of learning and teaching of VTE.
KEYWORDS: professional education, teaching, english language, mapping

INTRODUÇÃO

Em 2012, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) consolidou o trabalho de discussão e revisão dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) ofertados pela instituição. O resultado promoveu alterações nas suas diversas modalidades e níveis de ensino. Assim, os cursos técnicos de nível médio integrado regular alteraram sua configuração na oferta de suas disciplinas integrantes, no programa e na ementa

de suas disciplinas e na organização dessas disciplinas dentro da matriz curricular dos cursos ofertados.

As Propostas de Trabalhos para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) configuram-se como um dos produtos gerados através do momento da consolidação citada. A oferta de disciplinas de língua inglesa nos cursos técnicos de nível médio integrado ficou assim caracterizada: disciplinas anuais *Inglês I (90h) e Inglês II (90h),* garantindo o que prevê a lei 9694 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conforme Brasil (1996), concernente à oferta obrigatória de uma língua estrangeira moderna.

Através de leis e decretos, a oferta do ensino médio tem sido reformulada com o objetivo de melhorar a oferta educacional como um todo, adequando-se às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões produtivos de modernidade e competitividade, impactando o ensino técnico de nível médio. Nessa conjuntura, o ensino profissional no país passou a ser visto como resultado de uma proposta de modernização cujas características são: a) condutor ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva; b) formador de técnicos de nível médio; c) formador de tecnólogos de nível superior; d) qualificador de jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade; entre outras. Moura (2007) propõe algumas compreensões: a de homens e mulheres como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade; a de trabalho e pesquisa como princípio educativo; a de realidade como síntese de múltiplas relações; e a de interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade. Para o autor, uma das possibilidades para a organização curricular dos cursos integrados é a estruturação por base de conhecimentos científicos e tecnológicos, divididas em: núcleo comum; parte diversificada; formação profissional; e prática profissional.

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras passou por uma série de particularidades que resultaram em desprestígio de sua oferta desde o período do Império: falta de metodologia adequada; desprestígio da escola secundária; redução de carga horária conforme Leffa (1999). Após diversas reformas, a LDB de 1996 prescreveu a obrigação do ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental e médio, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs conforme Brasil (2000) incentivaram uma abordagem sociointeracional para o ensino de línguas, com ênfase na leitura. Paiva (2005) considera que uma língua estrangeira só é aprendida quando esta faz sentido para os alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse sentido será encontrado quando forem percebidas oportunidades de uso da língua de várias formas: lendo, ouvindo, falando, etc. Oliveira e Cardoso (2009) reforçam a

concepção de que o inglês é o idioma global de comunicação, além de ser a língua universal da internet.

Tendo em vista as particularidades resultantes dessa nova configuração, a questão norteadora deste artigo é a seguinte: qual o *status* da língua inglesa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Este realiza, portanto, o estudo do *status* da língua inglesa na EPT, visando ao mapeamento da oferta do ensino dessa língua estrangeira pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

MATERIAL E MÉTODOS

Metodologicamente, situamos esta investigação no paradigma das pesquisas qualitativas, de cunho predominantemente descritivo e exploratório, conforme Celani (2005); Leffa (2006). Para a descrição do status da língua inglesa na EPT, utilizamos como corpus os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) disponibilizados nos sites dos Institutos Federais do Brasil, pois nesses documentos podemos localizar os dados sobre a oferta de disciplinas, sua relação com a matriz curricular, entre outras informações pertinentes para a realização do nosso estudo exploratório. Assim, acessamos as páginas online dos Institutos Federais na internet e buscamos o PPC do curso técnico integrado ao ensino médio, preferencialmente, eletrotécnica, por fazermos parte deste curso no nosso campus de origem.

Vale salientar que quando não encontramos a oferta do curso de eletrotécnica, realizamos a substituição por outro curso técnico de nível médio integrado; informática, por exemplo, por também ser um curso ofertado no nosso campus de origem. Em casos em que não encontramos o PPC disponível nos sites dos institutos, procuramos localizar outras informações que pudessem elucidar a oferta da língua inglesa, a saber: as matrizes curriculares. Ao encontrar o PPC ou outra informação que atendesse aos nossos objetivos, paramos a navegação pelo site do instituto, registrando aquele instituto como o representante daquela unidade federativa brasileira. Destacamos, ainda, que o acesso aos sites dos Institutos Federais foi realizado no dia 08 de novembro de 2015 e, posteriormente, revisado no dia 27 de fevereiro de 2016.

Os nossos procedimentos resultaram na documentação das informações dos 27 sites consultados que originaram nosso banco de dados para o mapeamento da oferta de ensino de língua inglesa.

Da análise das informações encontradas em somente vinte (20) sites disponíveis dos vinte e sete (27) sites consultados, emergiram duas (2) categorias relevantes para a descrição do status da língua inglesa na EPT, ambas relativas à sua oferta de ensino: identificação das

séries em que seu ensino é ofertado; a carga-horária da oferta desse ensino. A seguir, passamos à apresentação desses resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação às semelhanças e as diferenças na oferta do ensino de língua inglesa na EPT, observamos que, em 6 campi (IFB, campus Brasília, curso de Informática; IFMT, campus Alta Floresta, curso de Agropecuária; IFPA, campus Bragança, curso de Eletrotécnica; IFPR, campus Curitiba, curso de Eletrônica; IFSP, campus Campinas, curso de Eletroeletrônica; IFTO, campus Araguaína, curso de Informática), a disciplina de língua inglesa está presente em todas as séries que compõem o ensino médio integrado. Nesses IFs, a oferta do curso técnico integrado ao nível médio é realizada em 3 anos. A carga horária dessa oferta é, na maioria das vezes, de 2h/a semanais, com a h/aula equivalente a 50min. Desse grupo, somente o IFMT apresentou uma distinção, relativa a uma menor oferta em termos de carga horária em comparação aos demais: oferta de apenas 1h/a na semana.

Em 7 campi (IFAM, campus Manaus Centro, curso de Eletrotécnica; IFES, campus Piúma, curso de Pesca; IFG, campus Jataí, curso de Eletrotécnica; IFMG, campus Sabará, curso de Eletrônica; IFRN, campus Mossoró, curso de Eletrotécnica; IFRO, campus Vilhena, curso de Eletromecânica; IFS, campus Aracaju, curso de Eletrotécnica), a disciplina de língua inglesa está presente em 2 das séries que compõem o ensino médio integrado. Nesses IFs, a oferta do curso técnico integrado ao nível médio é realizada em 3 ou 4 anos. A carga horária dessa oferta é, na maioria das vezes, de 2h/a semanais, com a h/aula equivalente a 50min. O IFRN e o IFRO apresentam distinções significativas: o primeiro realiza a oferta de 3h/a semanalmente, com a h/a equivalente a 45min; o segundo realiza a oferta com 1h/a semanal no segundo ano de sua oferta.

Com particularidades que impossibilitam um agrupamento, no IFAL (campus Palmeira dos Índios, curso de Eletrotécnica), a disciplina de inglês está presente em 3 dos 4 anos (2º, 3º e 4º anos) que compõem o ensino médio integrado, com carga horária semanal de 2h/a (2º e 3º anos) e de 1h/a (4º ano). No IFCE (campus Fortaleza, curso de Eletrotécnica), a disciplina de inglês é ofertada em 2 dos 8 períodos que compõem o ensino médio integrado (6º e 7º períodos), não havendo informação disponível acerca do equivalente da h/a nesse contexto. No IFMS (campus Campo Grande, curso de Eletrotécnica), a disciplina de inglês é ofertada nos 4 primeiros períodos do curso do ensino médio integrado, com 2h/a por semana, não havendo informação disponível acerca do equivalente da h/a. No IFMS, a oferta de curso técnico de nível médio é realizada em 7 períodos. No IFPB (campus João Pessoa, curso de

Eletrotécnica), a disciplina de língua inglesa é ofertada nos 2 primeiros períodos do curso do ensino médio integrado, que apresenta 4 períodos, e não há informações relativas à equivalência da h/a em minutos nas páginas navegadas. No IFRS (campus Rio Grande, curso de Eletrotécnica), a disciplina de língua inglesa é ofertada somente no 1º dos 4 anos que compõem o ensino médio integrado, com 2h/a por semana, sem informação acerca do equivalente da h/a. No IFRR (campus Amajari, curso de Agropecuária), a disciplina de língua inglesa é ofertada no I e II módulos, de 6 módulos que compõem o ensino médio integrado, sendo que não há informação da quantidade de h/a por semana. Por fim, no IFSC (campus Florianópolis, curso de Eletrotécnica), a disciplina de inglês é ofertada nos 3º, 4º, 5º semestres de 8 semestres que compõem o ensino médio integrado, com carga horária semanal de 2h nos 3 semestres em que a língua inglesa é ofertada.

CONCLUSÕES

A língua inglesa tem sido considerada a língua da comunicação internacional e cujo reconhecimento face ao mundo do mercado de trabalho é inquestionável. Tendo em vista a oferta dos cursos técnicos de nível médio, bem como sua recente expansão, registrada em pouco mais de uma década no Brasil, questiona-se acerca das relações entre essas duas categorias responsáveis pela promoção da construção e do sucesso do profissional cidadão: conhecimentos profissionais e tecnológicos; conhecimentos linguísticos (inglês).

É preciso refletir sobre a forma de desenvolvimento da EPT e a oferta da língua inglesa, buscando oportunizar um contexto de ensino-aprendizagem que garanta o sucesso dos participantes desse processo face aos seus objetivos. O status da língua inglesa na EPT pode ser elucidado mediante questionamentos diversos acerca: da formação de seus professores; da metodologia adotada; dos materiais utilizados; da relevância atribuída a essa oferta de ensino; entre outros. Nossa investigação contribuiu para apresentar a diversidade dessa oferta, tanto em termos de organização em matrizes curriculares quanto em termos da carga horária destinada à oferta. Ainda há muito a ser explorado e discutido, contribuindo cada vez mais para a consolidação dessa oferta de ensino na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, MEC. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica,** Brasília, DF, 2000.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan. /jun. 2005.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, **APLIESP,** n. 4, p. 13-24, 1999.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos,** a. 3, v. 2, p. 4-30, 2007.

OLIVEIRA, S. A.; CARDOSO, E. L. Novas perspectivas no ensino de língua inglesa: blogues e podcasts. Blogues e Podcasts. **Educação, Formação & Tecnologias,** v. 2, n. 1, p. 87-101, maio 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras.** Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

MULTILETRAMENTOS E M-LEARNING NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maryanne Acioli Bomfim Cedrim[1], Flávia Karolina Lima-Duarte[2], Christiane Batinga Agra[3]

[1]Discente de graduação em Letras - IFAL. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq/IFAL. e-mail: melcedrim@gmail.com; [2]Professora do IFAL – *Campus* Maceió. Doutoranda em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL). e-mail: flaviakarolinalima@gmail.com; [3]Professora do IFAL – *Campus* Maceió. Mestra em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL). e-mail: christianeagra@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa PIBIC em andamento no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Esta pesquisa pretende contribuir para a disseminação de uma prática de leitura/escrita voltada para o uso de multiletramentos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Os alunos do primeiro ano do ensino médio elaboraram narrativas a partir de fotos registradas em seus *smartphones*. O referencial teórico está representado pelas contribuições dos estudos sobre: (a) *m-learning* (GRUND E GIL, 2011; CABRERO E CASTAÑO, 2013); (b) multiletramentos (ROJO, 2013; MONTE MOR, 2015) e gêneros discursivos (BAKTHIN, 2011). Os procedimentos metodológicos para coleta e interpretação de dados são de natureza qualitativa, cuja abordagem será um estudo de caso, e estão constituídos por: narrativas digitais, gravações das aulas e diário de campo da pesquisadora. Os resultados parciais desta pesquisa apontam para um possível ganho de autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem que, por meio da Língua Portuguesa que, associado ao uso dos dispositivos móveis, tiveram a oportunidade de demonstrar uma atitude agentiva diante de sua realidade local.
Palavras–chave: m-learning; multiletramentos; narrativas digitais

M – LEARNING AND MULTILITERACIES IN THE PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT: The present article is a clipping of a PIBIC ongoing research in Instituto Federal de Alagoas (IFAL). The study intends to contribute to the dissemination of a reading/writing practice turned to the usage of multiliteracies in the processes of teaching and learning Portuguese language. Students from the first grade of Ensino Médio created narratives from pictures taken in their smartphones. The theoretical framework is represented by the studies about; (a) m- learning (GRUND E GIL, 2011; CABRERO E CASTAÑO, 2013); (b) multiliteracies (ROJO, 2013; MONTE MOR, 2015) and discursive genres (BAKHTIN, 2009). Methodological procedures to collect and interpret data are from qualitative approach. This research is a case study. The instruments used were digital narratives, classes audio recordings and the researcher's journals. Partial results indicate a possible increase in the autonomy of the students in the process of teaching and learning. By using mobile phones and through the usage of Portuguese language, they had opportunity to demonstrate agency towards their local reality.
KEYWORDS: m-learning; multiliteracies; digital narratives

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

É senso comum se dizer que nos dias de hoje vivemos em um mundo globalizado, onde não existem fronteiras e onde as distâncias se reduziram a um simples clique de um *mouse*. As palavras de ordem atuais são comunicação e interação. Quando falamos nos dias de hoje, estamos nos referindo a uma sociedade contemporânea que vive um período que muitos chamam de pós-modernidade (VENN, 2000), modernidade reflexiva (GIDDENS, 1997) e que Bauman (2001) denomina modernidade líquida, uma vez que para ele, vivenciamos um momento de extrema fluidez nos nossos pensamentos e relações sociais.

De fato, instabilidade e incompletude constantes são características do ser humano que vivencia a modernidade líquida a qual vai de encontro aos princípios de uma modernidade "concreta" que enxerga o homem como um ser completo e acabado e onde as verdades são consideradas estáveis e absolutas. A globalização atrelada a essa dissolução das fronteiras entre espaço e tempo corrobora esse sentimento de instabilidade – nada é permanente, tudo aquilo que está presente ou parece ser concreto e estável em um determinado momento, pode mudar em outro.

É natural que a escola precise se modificar para atender as necessidades de crianças e adolescentes em formação que vivenciam todas as inquietudes da nossa sociedade contemporânea. Nesse momento, concordamos com Duboc (2014) quando ela afirma que

> Se no paradigma moderno o sujeito produzia conhecimento de forma centralizada, concentrada, individual, privada e ainda baseando-se em normas pré-estabelecidas, o sujeito da atual sociedade distribui e compartilha saberes dentro de uma lógica muito mais colaborativa e pública, partindo da experiência da ausência de modelos padronizados e previamente estabelecidos (DUBOC, 2014, p. 23).

Ao falar em produção de conhecimento e nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, é necessário que nos posicionemos em relação à visão de língua assumida neste estudo. Assim, assumimos a concepção de Bakhtin / Volochinov (2012), uma vez que eles defendem a ideia de língua como um fenômeno claramente social. Para os autores, "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p.127).

Ou seja, para eles, a língua só existe a partir da interação com o outro e sendo assim, jamais será estática: ela está em evolução ininterrupta. Por essa concepção perpassa a ideia de um sujeito que nunca está pronto, acabado. Se ele, o sujeito, não está permanentemente

definido e estático, assim também não estará o seu discurso. Para Bakhtin, nós estamos em permanente processo de diálogo, uns com os outros ou com nós mesmos, visto que somos constituídos por um mosaico de outros discursos com que temos/tivemos contato em nosso convívio social.

Tudo que foi explicitado acima, leva ao conceito de multiletramentos. Segundo Rojo (2012),

> Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Depreendemos do pensamento da autora, que trabalhar na perspectiva dos multiletramentos envolve valorizar as diversas culturas que permeiam o universo dos participantes da pesquisa (local e regionalmente), mas também fazê-los ter contato com outras, para que eles consigam se posicionar criticamente diante das diferenças. Além disso, não podemos esquecer que esses contatos e reconhecimentos não se darão apenas na forma dos chamados letramentos formais. No mundo multissemiótico em que vivemos, há diversos outros tipos de letramento que devem ser valorizados nesse processo. Saber jogar um determinado jogo de videogame, conseguir operar um caixa eletrônico ou até mesmo conseguir baixar um aplicativo num celular, são exemplos de outros tipos de letramento além da escrita e da leitura formais.

Com base nessas considerações, compreendemos que o uso da tecnologia pode contribuir no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa, contudo, vale ressaltar que a nossa visão de tecnologia associada à linguagem não é reducionista, pois em muitos estudos notamos que a ênfase é dada nas tecnologias. Compreendemos a tecnologia como uma ferramenta que pode contribuir no processo de ensino aprendizagem de línguas. Para tanto, nossa compreensão de tecnologia e ensino de língua está associada ao ensino crítico, que conforme Rocha e Azzari (2016), essa visão pressupõe que

> A articulação entre tecnologia e educação linguística crítica possa possibilitar deslocamentos e transformação, por meio da (re)construção de discursos, espaços e práticas (de letramentos), em uma sociedade ainda marcadamente neoliberal e, portanto, bastante propensa a reafirmar desigualdades e legitimar conhecimentos, culturas e línguas à maneira verticalizada (ROCHA; AZZARI, 2016, p. 160)

Por essa perspectiva, consideramos que a tecnologia pode ser um recurso didático que tende a contribuir para o ensino que promova agência dos nossos estudantes, no entanto,

quando se fala em tecnologia e ensino, muitos professores reclamam da impossibilidade de usar os recursos tecnológicos em suas aulas, pois, em geral, as escolas públicas não possuem laboratórios de computação. Sendo assim, não seria possível associar tecnologia e ensino, porém, se observamos a nossa sala de aula, notamos que a grande maioria de nossos alunos possuem *smartphones*, o que nos leva a refletir a respeito dos estudos do *Mobile Learnig* como recurso educativo.

O conceito de *M-Learning* (doravante ML) consiste na aprendizagem por meio dos aparelhos móveis, cujo foco está na participação do estudante em seu processo de aprendizagem. Ou seja, a ML é centrada na capacidade do aluno em escolher e decidir sobre seu estilo de aprendizagem, portanto, é centrada no aluno e não nas ferramentas móveis. (Garrido & Almenara, 2013). Nesse sentido, a UNESCO considera que essa teoria poderá contribuir no processo de ensino-aprendizagem, pois, não há necessidade de muito investimento por parte da escola, porque, conforme já dissemos, os alunos possuem aparelhos móveis.

Outro ponto importante na aprendizagem móvel trata-se de "melhorar as interações entre as pessoas implicadas na ação formativa (professores-professores, professores-alunos, alunos-alunos, professores-diretores...)" (Garrido & Almenara, 2013, p. 21). Sendo, assim, compreende-se que, com base nesse conceito de M-Learning, o estudante poderá ter uma atitude ativa em relação ao seu processo de aprendizagem, deixando de ser apenas um receptor do conhecimento, pois irá construir seu conhecimento a partir da interação social.

Associando as noções teóricas de gêneros discursivos, multiletramentos e *m-learning* aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa, elaboramos uma atividade que envolveu esses três conceitos: elaboração de narrativas digitas. Assim, vamos tecer algumas considerações sobre esse gênero discursivo.

O conceito de narrativa tem como base os estudos literários, segundo Tzvetan Todorov (1973),

> Ao nível mais geral, a obra literária [assim como qualquer narrativa] tem dois aspectos: ela é ao mesmo tempo uma história e um discurso. Ela é história, no sentido em que evoca uma certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real. Esta mesma história poderia ter-nos sido relatada por outros meios; por um filme, por exemplo; ou poder-se-ia tê-la ouvido pela narrativa oral de uma testemunha, sem que fosse expressa em um livro. Mas, a obra é ao mesmo tempo discurso: existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los." (TODOROV, 1973, p. 211).

Nessa mesma perspectiva, para Freitas e Castro (2009) as histórias surgem de uma narração, de um acontecimento real ou imaginário, oral ou textual, que é atualizado pela mente do ouvinte ou leitor e acontece em um ambiente de representação. Desde a antiguidade, dos registros nas cavernas à estruturação da narrativa no teatro grego, o homem conta histórias; histórias com início, meio e fim. Contamos histórias para dialogar com o outro (nos termos de BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012). Além disso, por meio das narrações nos são passadas – de geração para geração – nossas culturas, valores, informações e conhecimento.

Portanto, com base nos multiletramentos e na ML, compreendemos que, na atualidade, as histórias podem ser contadas com base nos recursos verbo-visuais, além disso, diferentemente da narrativa literária, aqui estamos utilizando esse gênero para proporcionar o agenciamento de nossos estudantes. Assim, o objetivo deste artigo é o de relatar e refletir sobre uma proposta que visa a disseminação de práticas de leitura e escrita voltadas para o uso de multiletramentos.

MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada e seus procedimentos metodológicos para coleta e interpretação de dados são de natureza qualitativa, cuja abordagem trata-se de um estudo de caso. Os materiais utilizados para coleta dos dados foram: narrativas digitais, entrevistas com os alunos e diários de campo. Sobre as modalidades de pesquisas qualitativas Telles argumenta que,

> Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais freqüente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p.12).

Dentro desse contexto traçamos nossas estratégias de pesquisa em busca dos resultados. Inserimo-nos em uma escola estadual do município de Maceió/AL, especificamente em uma turma de 1º ano do Ensino Médio composta por 32 alunos com faixa etária de 15 à 16 anos. A escola fica localizada no bairro do centro da cidade e atende alunos do Ensino Fundamental, Médio e da modalidade EJA, funcionando nos três turnos. A maior parte dos estudantes da escola reside em bairros vizinhos e em comunidades marginalizadas, vítimas da falta de segurança, saneamento básico, saúde, entre tantos outros problemas sociais. O primeiro passo tomado foi a visita à escola visando o conhecimento do campo e a apresentação da proposta de pesquisa à coordenação e à professora de Língua Portuguesa (LP) responsável pela turma.

Diante da autorização da professora e do acolhimento das pesquisadoras em sala de aula, demos início a execução da proposta. Os encontros foram definidos para as quintas-feiras pela manhã, durante o horário das aulas de LP, de 7:50h às 9:40h. Em nosso primeiro encontro apresentamos a proposta da pesquisa aos estudantes, observamos suas reações, ouvimos suas opiniões e esclarecemos suas dúvidas sobre o processo. Explicado o passo a passo do desenvolvimento da proposta, solicitamos a divisão da turma em grupos com até quatro componentes e a nomeação de cada um deles. Além disso, com a colaboração da professora de LP, montamos uma revisão sobre o gênero narrativo e trabalhamos com os alunos em sala de aula. Durante a revisão começamos a fase das entrevistas com os grupos, um a um, no pátio da escola, visto que buscávamos um local silencioso para não haver interferência nas gravações. Sete grupos foram formados e durante as entrevistas alguns questionamentos foram feitos para mediar a discussão acerca do tema proposto na pesquisa. Perguntas como “Em qual bairro você mora?”, “O que você pensa do seu bairro?” e “Quais as coisas boas e as coisas ruins que você observa em seu bairro?” foram feitas aos estudantes e todas as entrevistas foram gravadas.

Ao final de todas as entrevistas e concluída a revisão, solicitamos aos alunos que buscassem em seus bairros de origem as coisas boas ou ruins observadas por eles. Pedimos que fotografassem com seus *smartphones* a situação escolhida com no mínimo quatro fotografias que contassem uma história. Após esse procedimento, cada um deles escreveria uma narrativa à partir das fotos, exercitando assim, um olhar de criticidade acerca dos problemas ou soluções que contemplam cada bairro. Todos os grupos seguiram a proposta e participaram da primeira fase com dedicação.

No segundo encontro, diante da primeira fase concluída, aplicamos uma oficina sobre Narrativas Digitais na sala de vídeo da escola. Todos os grupos estiveram presentes, nós utilizamos recursos tais como, quadro, pincel atômico e projetor e esclarecemos didaticamente o passo a passo da criação da narrativa digital em um programa gratuito e que pode ser manipulado *offline*. Devido aos limites de espaço neste artigo, nos limitaremos a descrever e interpretar os dados de um grupo apenas. As reflexões acerca desses dados serão detalhadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A narrativa que trouxemos para análise é a de um grupo composto por quatro integrantes do gênero feminino e com idades que variam entre quinze e dezesseis anos. São alunas do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. José Maria Correia das Neves e

residem em bairros vizinhos ao colégio (Prado, Trapiche e Levada). Os três bairros são conhecidos pelo grande índice de violência e descaso para com os serviços públicos prestados à população. As alunas compreenderam e desenvolveram a proposta de elaboração de narrativa a partir de fotos. O texto apresentado pelas estudantes segue os requisitos que o classificam dentro do gênero narração. Isto é, a narração elaborada por elas, cujo tema é a "revitalização da Praça Afrânio Jorge (Praça da Faculdade)" segue a sequência narrativa, pois tem início, meio e fim (FREITAS & CASTRO, 2009).

Inicialmente a narrativa apresenta traços de um discurso político em que elas narram como a Secretaria Municipal de Proteção ao Meio Ambiente trouxe benefícios para o bairro através da reforma da praça, conforme podemos observar no recorte abaixo:

> (...) com o projeto da Secretaria Municipal de Proteção ao Meio Ambiente (SEMPMA), a praça ganhou quadra poliesportiva, rampas de acessibilidade, jardineiras, bancos, espaço para feiras e gastronomia, equipamentos de ginástica(...) (Narrativa 01)

Nesse sentido, compreendemos que as estudantes se constituíram do discurso do outro (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012) para demonstrar o lado positivo da praça. Contudo, ao apenas repetir o discurso veiculado pelo atual prefeito e candidato a reeleição a prefeitura de Maceió, elas revelam que ainda não conseguem refletir criticamente a respeito de seu contexto local, o que é natural, uma vez que nossos alunos e alunas muitas vezes não estão familiarizados com práticas pedagógicas que levem a uma reflexão e uma provável agência em seus contextos de realidade.

Vale observar que em outra passagem do texto o grupo entende que com a revitalização da praça as crianças e os jovens dos bairros vizinhos têm agora um lugar para brincar, jogar, conversar e se exercitar que por muito tempo não tiveram.

> (...) as crianças e os jovens do bairro não tinham, tudo que tem hoje no momento atual. Muitas coisas mudou naquela área, inclusive o aumento de pessoas prestigiando a nova praça.(...). (Narrativa 1)

Nessa mesma perspectiva, durante a entrevista elas afirmaram da importância da revitalização da praça para o lazer da população, conforme transcrição:

> (...) com lugares para ir, como eu falei...a praça que acabou de ser construída...estrutura...eu tô vendo que é bom...eu gosto muito do meu bairro(...) (Entrevista 1)

Com base nesse trecho da narrativa e da entrevista, consideramos que as estudantes se preocupam com o bem estar das pessoas de seu bairro, mostrando conscientização e solidariedade. Isso já nos dá indícios de uma maior reflexão acerca da realidade e consequentemente de uma cidadania ativa. Após destacar os pontos positivos da praça, as

alunas afirmam tanto na narrativa, quanto na entrevista que um dos pontos negativos é a falta de segurança na Praça da Faculdade, como podemos verificar no recorte da narrativa e, em seguida, no trecho da entrevista.

> (...) muitas coisas mudou naquela área (...) a única coisa que não mudou foi a insegurança da população que mesmo com a praça bem iluminada, os assaltos são constantes (...) (Narrativa 1)

Figura 1. Praça da Faculdade após a revitalização (Fonte: autoras)

Ao observamos a Figura 1, podemos perceber que apesar de todas as melhorias feitas na praça, as fotos foram tiradas durante o dia e em todas elas um aspecto se repete: a ausência de pessoas. Nesse sentido, fica evidente na narrativa certa contradição entre o texto escrito e o texto visual. Pelo texto visual, é possível notar que a praça foi reformada, todavia, as imagens nos levam a refletir a respeito da violência do bairro que foi muito citada pelo grupo durante a entrevista. De acordo com a estudante Carol, os pontos negativos de seu bairro concentram-se nos "(...) assaltos, roubo, essas coisas assim, e ... falta de segurança nas ruas", concordando com ela, a colega de grupo Daniele, diz que "(...) a pessoa nunca se sente segura...andando nas ruas...com medo de ser assaltada...não anda mais tranquila como antes". Portanto, mesmo querendo dar mais ênfase ao discurso político da revitalização da praça, inconscientemente e com ajuda das imagens, as estudantes deixam claro que o maior problema no bairro é a insegurança da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados deste projeto piloto e na narração que analisamos, consideramos que a teoria dos multiletramentos associada ao conceito de M-learning contribuem com a formação cidadã e o agenciamento dos estudantes, além de promover maior interesse por parte dos estudantes no desenvolvimento da atividade.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, é evidente que na narração havia alguns erros de ortografia, mas nada que pudesse atrapalhar a comunicação ou a compreensão a respeito do tema que foi exposto. Ainda assim, elas passaram pelo processo de reescrita do texto/discurso.

Em relação ao texto-imagem, ao confrontarmos os discursos iniciais produzidos pelas alunas, percebemos que no texto escrito elas enfatizaram mais os pontos positivos; já no texto visual, o que ficou mais saliente foi a falta de segurança na região em que elas moram.

Finalmente, compreendemos que a produção das narrativas gerou nos grupos reflexões sobre os seus contextos de realidade, além de possibilitar uma experiência de aproximação com os problemas sofridos pela população da qual fazem parte. Destacamos que por ser um projeto piloto e em fase inicial de geração de dados, nota-se a imaturidade com relação aos problemas sociais de sua comunidade, contudo, compreendemos que este é um processo e que, até o final da nossa pesquisa, pretendemos que eles consigam ter mais agência e criticidade ao falar de seus bairros.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao IFAL e à Pró-reitora de Pesquisa do IFAL por viabilizar a execução financeira desta pesquisa. Agradecemos também à Direção, à professora de Língua Portuguesa e aos alunos do 1º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual José Maria Correia das Neves pela parceria. Finalmente, não podemos deixar de agradecer os parceiros do Grupo de Pesquisa Múltiplos Olhares sobre a Linguagem – MOLI.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (orgs.) **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 21-47.

FREITAS, Cristiana; CASTRO, Cosette. Narrativa audiovisual para multiplataformas: um estudo preliminar. In: Congresso Intercom, 2009, Curitiba. *Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Congresso*. Disponível em: http://www.intercom.org.br/bibliocom/sete/pdf/cosette-castro-cristiana-freitas.pdf. Acesso em setembro de 2016.

GARRIDO, C. C; Almenara, J. C. **Enseñar y aprender en entornos M-Learning**. Madrid, ES: Editorial Síntesis, 2013.

GRUND. F.B; GIL. D.J.G. **Mobile learning: los dispositivos móviles como recurso educativo**. Madrid: Editorial Madrid, 2011.

ROJO, R.H.R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 11- 31.

TODOROV, T. As Categorias da Narrativa Literária**.** In **Analise Estrutural da Narrativa.** (pg. 209-254). Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Editora Vozes, 1973. [1966]

NACIONALISMOS EM EVIDÊNCIA: DIÁLOGOS ENTRE OS MODERNISMOS DE MÁRIO DE ANDRADE E FERNANDO PESSOA

Aguimario Pimentel Silva[1]

[1] Instituto Federal de Alagoas – *Campus* Penedo. Grupo de Estudos em Novas Tecnologias, Língua e Literatura (GENTELLI/IFAL/CNPq). Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Sergipe. Licenciado em Letras – Português pela Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: aguimariopimentel@gmail.com.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é tecer relações entre as literaturas de Fernando Pessoa e de Mário de Andrade a partir de uma análise conjuntural da inserção de ambos dentro do contexto modernista, guardadas, obviamente, as devidas especificidades de produção e circulação de suas obras. Pretende-se mostrar que, a despeito da distância conceitual que separava os projetos modernistas lusitano e brasileiro, há, sim, pontos de contato muito evidentes entre ambas as produções no alvorecer do movimento. Para isso, são investigados, principalmente mas não exclusivamente, os textos dos dois autores lançados a público nas principais publicações de caráter modernista às quais estiveram ligados, e que do ponto de vista da historiografia têm sido apontadas como verdadeiros marcos da escola literária: em Portugal, a revista *Orpheu* (1915), da qual Pessoa foi colaborador e diretor; no Brasil, a revista modernista *Klaxon* (1922), depositária das convicções literárias dos principais artistas ligados à realização da Semana de Arte Moderna, no mesmo ano, da qual Mário participou ativamente.

Palavras–chave: Modernismo, literatura brasileira, Semana de Arte Moderna, nacionalismo, texto literário

NATIONALISMS IN EVIDENCE: DIALOGUES BETWEEN THE MODERNISMS OF MÁRIO DE ANDRADE AND FERNANDO PESSOA

ABSTRACT: The objective of this work is to weave relations between the literatures of Fernando Pessoa and Mario de Andrade from an analysis of the inclusion of both in the modernist context, saved obviously the specific point of production and circulation of their works. It is intended to show that, in spite of the conceptual distance between the Lusitanian and Brazilian modernist projects, there are indeed very obvious points of contact between both productions in motion dawn. For this, are investigated, mainly but not exclusively, the texts of two authors launched the public in the main modernist character of publications which were linked, and that the historiography of view have been identified as true milestones of literary school: in Portugal the *Orpheu* (1915) magazine, which Pessoa was collaborator and director; in Brazil, the modernist magazine Klaxon (1922), the depository of literary convictions of leading artists linked to the achievement of the Modern Art Week in the same year, of which Mario participated actively.

Keywords: modernism, Brazilian literature, Modern Art Week, nacionalism, literary text

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista conceitual – e mesmo do conteúdo –, a literatura produzida no Brasil, entre os últimos anos da década de 1910 e os primeiros anos da década de 1920, é marcada, sobretudo no campo da poesia, por um desejo pungente de renovação, de ruptura em relação a um (na verdade mais de um) modelo literário anterior. As discussões travadas em torno do estágio no qual se encontrava a arte brasileira (e, por extensão, a arte literária) eram permeadas: 1) por uma proposta de experimentação artística, com base na ideia de um novo modelo a ser defendido e posto em prática; 2) por um forte sentimento nacionalista, assentado sobre a ideia de ruptura das relações de dependência cultural do Brasil em relação à ex-metrópole e à Europa como um todo; 3) por uma tendência marcante ao gosto pela pesquisa acerca do fazer artístico, pela indagação da natureza conceitual da própria arte, elementos reforçados pela negação do pressuposto da "arte pela arte" defendido em propostas estéticas anteriores que, segundo alguns críticos, eram inadequadas à representação da realidade.

Dentre os três pontos elencados, talvez o mais marcante seja justamente o segundo, isto é, a vontade de quebra das relações entre a cultura brasileira e suas bases portuguesas, ao menos no sentido do apagamento de nossas dependências artísticas. Pretendia-se, a todo custo, extirpar os resquícios de um processo colonizador e de dominação que durou séculos. Na visão dos modernistas brasileiros, a identidade cultural do país havia sido perdida no jogo imperialista português, e tornava-se imperioso resgatá-la.

Mais ou menos no mesmo período, qual seja, a partir dos anos 1910, o movimento modernista fixa suas âncoras também na cultura lusitana, legando a Portugal, nossa "nação rival", um sentimento que, em termos gerais, estava próximo do sentimento brasileiro. Assim como no Brasil, os pensadores da arte portuguesa, no limiar do século XX, estavam também preocupados com o resgate das raízes históricas gloriosas do império lusitano, que se tornara, em 1910, uma República. Então, de forma análoga, tanto a ex-metrópole quanto a ex-colônia viam-se agora às voltas com a necessidade de autoafirmação de suas culturas, que, se para o Brasil havia sido obnubilada pela dominação lusitana, para Portugal o "espírito português" havia praticamente desaparecido com o raiar da modernidade industrial e tecnológica.

No bojo dessas discussões (estéticas?), duas figuras podem ser arroladas como símbolos ou, antes, como ícones de um período: Fernando Pessoa, em Portugal, e Mário de Andrade, no Brasil. Embora inseridos em culturas bastante diferentes, e conquanto tencionassem alcançar alvos distintos, os dois artistas desenvolveram suas produções, no período, tendo em vista elementos bastante próximos. Para além da questão histórico-cultural, também na questão estritamente literária.

O objetivo deste trabalho é tecer relações entre as literaturas de Fernando Pessoa e de Mário de Andrade a partir de uma análise da inserção de ambos dentro do contexto

modernista, guardadas, obviamente, as devidas especificidades de produção e circulação de suas obras. Pretende-se mostrar que, a despeito da distância conceitual que separa os projetos modernistas lusitano e brasileiro, há, sim, pontos de contato muito evidentes entre ambas as produções no alvorecer do movimento. São investigados, principalmente, os textos dos dois autores lançados a público nas principais publicações de caráter modernista às quais estiveram ligados, e que na historiografia têm sido apontadas como verdadeiros marcos da escola literária: em Portugal, a revista *Orpheu* (1915), da qual Pessoa foi colaborador e diretor; no Brasil, a revista modernista *Klaxon* (1922), depositária das convicções literárias dos principais artistas ligados à realização da Semana de Arte Moderna, no mesmo ano, da qual Mário participou ativamente.

DUAS FACES DE UM MESMO MOVIMENTO

Cinco anos após a proclamação da República portuguesa e em meio aos desvarios da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a cultura lusitana viu nascer, em 1915, um movimento novo e radical, afinado com as mais recentes tendências artísticas e vanguardistas vigentes na Europa. Tratava-se do modernismo, projeto que tencionou inserir a nação portuguesa no projeto da modernidade, na esteira do Manifesto Técnico Futurista de Marinetti.

> Quando em 1910 se proclamou a República, quase todas as principais personalidades da grande geração realista tinham desaparecido: Antero, Eça e Oliveira Martins nem mesmo desde há dez ou mais anos se contavam entre os vivos. E, como sabemos, entre os autores surgidos por altura do Ultimato e ainda depois de dobrado o século, corriam variantes de um mesmo neo-romantismo historicista, etnografista, sentimental e oratório, com pequenos afluentes, aqui e além, de naturalismo francês ou russo, de simbolismo, de esteticismo, e, doutrinariamente, de positivismo e do amoralismo nietzschiano. É de entre estas tendências que, sob o estímulo da mudança de regime, tenta a pouco e pouco irromper uma nova concepção dirigente e uma nova representação literária da realidade portuguesa (SARAIVA; LOPES, 2010, p. 967).

Como se vê, o desenvolvimento de uma concepção modernista da realidade portuguesa esteve atrelada à mudança política operada por ocasião do advento da República. À efervescência cultural da nação lusitana somou-se a necessidade de reformulação de suas bases culturais e, especialmente, literárias. É nesse contexto que, em 1915, sai a público *Orpheu*, a revista que lançou as bases da nova proposta e deu início a um processo que eliminou os princípios simbolista-decadentistas da literatura portuguesa em prol de um novo modelo, mais afinado com o mundo em transformação que se desenhava no período.

> Por inícios da guerra de 1914-18 reuniu-se a conjunção de um movimento estético pós-simbolista em Lisboa. Aí se conheceram, entre outros, Fernando Pessoa, cuja adolescência se formara na África do Sul, dentro da cultura inglesa, Mário de Sá-Carneiro, que entre 1913-16 passou grande parte do tempo em Paris, Almada

> Negreiros e Santa-Rita Pintor, que traziam de Paris as novidades literárias e sobretudo plásticas do futurismo e correntes afins. A estas e outras personalidades do grupo atribuíram-se publicamente sinais de degenerescência, mas hoje é fácil reconhecer que eles produzem, em conjunto, a maior renovação poética portuguesa deste século [XX] (idem, ibidem, p. 993).

O grupo de artistas descrito na citação acima constituiu o que ficou conhecido, na História da Literatura Portuguesa, como o "grupo de *Orpheu*". Reunidos em torno de um único projeto, esses artistas deram início à nova estética. *Orpheu* teve apenas dois números publicados. Na revista, Fernando Pessoa lançou, além de textos com o heterônimo Álvaro de Campos, um texto em cada número assinado pelo ortônimo. No primeiro número, ele publicou *O Marinheiro – drama estático em um quadro*, texto oferecido a Carlos Franco. No segundo número, saiu *Chuva Oblíqua – Poemas Interseccionistas de Fernando Pessoa.*

No número 01 da revista, um texto introdutório de Luis de Montalvôr ilustra bem o espírito da publicação:

> Bem propriamente, ORPHEU, é um exilio de temperamentos de arte que a querem como a um segrêdo ou tormento... Nossa pretenção é formar, em grupo ou ideia, um numero escolhido de revelações em pensamento ou arte, que sobre este principio aristocratico tenham em ORPHEU o seu ideal esotérico e bem nosso de nos sentirmos e conhecermo-nos. A photografia de geração, raça ou meio, com o seu mundo immediato de exhibição a que frequentemente se chama literatura é sumo do que para ahi se intitula revista, com a variedade a inferiorisar pela egualdade de assumptos (artigo, secção ou momentos) qualquer tentativa de arte – deixa de existir no texto preocupado de ORPHEU. Isto explica nossa ansiedade e nossa essência! (MONTALVOR, 1915, p. 5).

Do mesmo modo que em Portugal, o nascimento do Modernismo brasileiro esteve ligado, desde o início, ao despertar de uma nova consciência para com a realidade nacional, pela atenção às especificidades da nação que, dentro da perspectiva histórica da modernidade industrial, fariam do país um projeto único e louvável em termos de sua importância social e cultural. O ponto alto do movimento, a Semana de Arte Moderna, em 1922, para além de significar uma grande repulsa aos movimentos anteriores de nossa cultura, foi um projeto simbólico do desejo de afirmação da identidade brasileira, no ano do centenário de sua independência (MOTTA, 1992; GONÇALVES, 2006). No início da década de 1920, a cidade de São Paulo, palco dessa renovação, experimentava um intenso desenvolvimento econômico-industrial, cercado de contradições sociais, e onde conviviam lado a lado brasileiros, italianos, espanhóis e outra série de povos imigrantes que encontraram no Brasil um refúgio nos tempos de guerra. Foi nesse contexto que se desenrolou a Semana de Arte Moderna, ápice de nosso incipiente Modernismo (MOTTA, 1992).

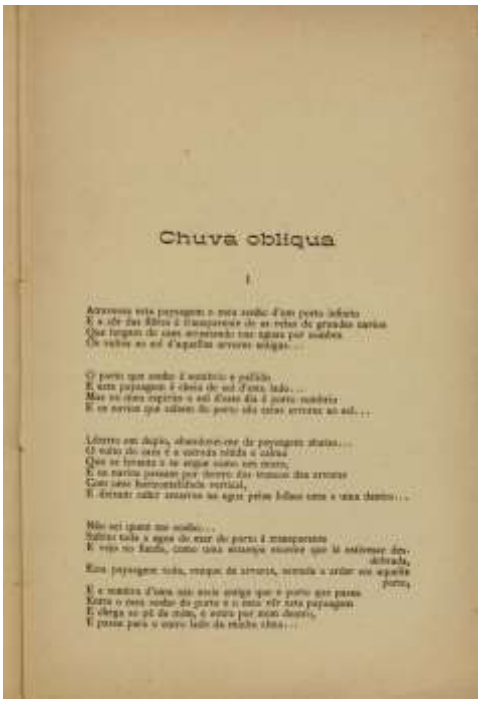

Chuva obliqua

Figura 1 (esquerda). Capa do primeiro número de *Klaxon*, publicada em maio de 1922.
Figura 2 (direita). Página do número 02 de *Orpheu*, com texto de Fernando Pessoa.

Do grupo intelectual que comandou a proposta da Semana de Arte Moderna, destaca-se a figura de Mário de Andrade. Foi ele um dos que mais ganhou projeção ao estudar a etnografia brasileira e ao defender a necessidade de valorização de nossa cultura local, múltipla e multifacetada.

Para a revista *Klaxon*, publicada de maio a dezembro de 1922, ele escreveu poesias e, sobretudo, crônicas sobre música, cinema e literatura. Alguns trechos do texto de apresentação, no número 01 da revista, resumem a sua proposta renovadora:

> KLAXON sabe que a vida existe. E, aconselhado por Pascal, visa o presente. KLAXON não se preocupará de ser **novo**, mas de ser **actual**. Essa é a grande lei da novidade.
>
> KLAXON sabe que a natureza existe. Mas sabe que o moto lyrico, produtor da obra de arte, é uma lente transformadora e mesmo deformadora da natureza.
>
> KLAXON sabe que o laboratorio existe. Por isso quer dar leis scientificas á arte; leis sobretudo baseadas nos progressos da psychologia experimental. Abaixo os preconceitos artísticos! Liberdade! Mas liberdade embridade pela observação.
>
> KLAXON não é futurista. KLAXON é klaxista.
>
> (KLAXON, 1922, p. 1-2)

Por beberem nas mesmas fontes, que são as modernas vanguardas europeias do período (engajadas na transformação do estatuto da arte), os modernismos brasileiro e

português apresentam caracteres próximos em termos estruturais. A semelhança é verificada, também, nos próprios textos de um e de outro contexto. O tópico seguinte faz as devidas aproximações entre os textos de Fernando Pessoa e Mário de Andrade, em *Orpheu* e em *Klaxon*, respectivamente.

ORPHEU E *KLAXON*: DOIS RETRATOS DE UM IDEAL

A participação de Fernando Pessoa (consideramos aqui apenas o ortônimo) nos dois números publicados da revista *Orpheu* resume-se a um curto texto dramático, constituído de diálogos, e uma série de seis poemas conjugados, conjunto que recebeu o nome de *Chuva Oblíqua*. A análise dos dois textos permite enxergar algumas particularidades da poética do autor nos primórdios da construção da estética modernista portuguesa. Em *O Marinheiro – Drama estático em um quadro*, o autor utiliza-se de processos metafóricos para externar sua proposta de resgate da "identidade portuguesa". Pela didascália (conjunto de rubricas do texto), ficamos cientes de que a história é ambientada num quarto dentro de um castelo circular, onde há três donzelas e uma única janela de onde elas conseguem enxergar dois montes e um pedaço estreito de mar entre eles. Diz a primeira das donzelas: "*Por mim, amo os montes... Do lado de cá de todos os montes é que a vida é sempre feia... Do lado de lá, onde mora minha mãe, costumavamos sentarmo'nos à sombra dos tamarindos e fallar de ir ver outras terras*". O diálogo é desenvolvido com base no desejo de uma das donzelas pelo retorno ao "passado", com referências a um "sonho" que a segunda veladora experimentou. No sonho relatado por ela às duas outras donzelas, há um marinheiro que se lança ao mar em busca de novas terras. Duas passagens do texto, nas quais a segunda donzela relata seu sonho, sintetizam bastante bem a ideia:

> **Segunda** – Sonhava de um marinheiro que se houvesse perdido numa ilha longínqua. Nessa ilha havia palmeiras hirtas, poucas, e aves vagas passavam por ellas... Não vi se alguma vez pousavam... Desde que naufragado se salvára, o marinheiro vivia alli... Como ele não tinha meio de voltar á patria, e cada vez que se lembrava d'ella sofria, poz-se a sonhar uma patria que nuca tivesse tido (...) Cada hora ele construia em sonho essa falsa patria, uma outra especie de payz, com outras especies de paysagens, e outra gente, e outro feitio de passarem pelas ruas e de se debruçarem pelas janellas...
> **(**...)
> **Segunda** – Ao principio ele creou as paysagens, depois creou as cidades, creou depois as ruas e as travessas, uma a uma, cinzelando-as na materia de sua alma – uma a uma as ruas, bairro a bairro, até as muralhas dos caes d'onde ele creou depois os portos... Uma a uma as ruas, e a gente que as percorria e que olhava sobre ellas das janellas... Passou a conhecer certa gente, como quem a reconhece apenas... Ia-lhes conhecendo as vidas passadas e as conversas, e tudo isto era como quem sonha apenas paysagens e as vae vendo... Depois viajava, recordado, através do paiz que creara... (PESSOA, 1915, p. 33-34).

Se compreendermos que o modernismo nasceu, também, voltado a uma confiança absurdamente forte na ideia dos nacionalismos, e se tivermos em mente que a poesia pessoana passa por um projeto de reconstrução da noção de culturalidade portuguesa, então não há dúvidas de que a figura do marinheiro, no texto homônimo, não representa muita coisa além do próprio português que se lançara ao mar no período das Grandes Navegações, e que, descobrindo novos ares, tratou de pôr em prática seu projeto de dominação pela colonização. Tal processo metonímico faz jus à ideia ufanista envolvida no nascimento do modernismo português. O mar, elemento central da história das conquistas lusitanas, funciona como ponto forte também no drama em *Orpheu*: é o mar que as donzelas enxergam através da janela, e é através desse mesmo mar que elas resgatam reminiscências de um passado pueril. Nesse sentido, o tema volta à tona no número subsequente da revista, onde, no primeiro poema que compõe a sequência de *Chuva oblíqua*, retorna a figura do mar como entidade encantadora e inspiradora de nostalgia.

> Atravessa esta paysagem o meu sonho d'um porto infinito
> E a côr das flores é transparente de as velas de grandes navios
> Que largam do caes arrastando nas águas por sombra
> Os vultos ao sol d'aquellas arvores antigas...
>
> O porto que sonho é sombrio e pallido
> E esta paysagem é cheia de sol d'este lado...
> Mas no meu espírito o sol d'este dia é porto sombrio
> E os navios que saem do porto são estas arvores ao sol...
>
> Não sei quem me sonho...
> Súbito toda a agua do mar do porto é transparente
> E vejo no fundo, como uma estampa enorme que lá estivesse desdobrada,
> Esta paysagem toda, renque de arvores, estrada a arder em aquelle porto,
> E a sombra d'uma náu mais antiga que o porto que passa
> Entre o meu sonho do porto e o meu ver esta paysagem
> E chega ao pé de mim, e entre por mim dentro
> E passa para o outro lado da minha alma... (PESSOA, 1915, p, 161)

Se a glória de um passado longínquo é explícita na escrita de um Fernando Pessoa em *Orpheu*, em *Klaxon* as diatribes literárias de Mário de Andrade fazem-se num sentido mais ou menos inverso: as exaltações do presente e do futuro. Pode-se dizer que enquanto a perspectiva de Fernando Pessoa é diacrônica, de resgate histórico, a ótica andradiana é bem mais sincrônica, centrada no hoje e, mormente, na projeção de um amanhã (que no ritmo da modernidade reflexiva torna-se incerto).

No último número publicado de *Klaxon*, em dezembro de 1922, Mário lança o *Poema Abulico*, que muito expressa *l'esprit* histórico do qual estava impregnado o escritor. Eis um trecho do texto:

> As brisas colorem-me os lábios com as rosas do Anhangabaú.
> Sol pálido chauffeur japonês atarracado como um boxista.
> Luz e força!
> Light and Power
> Eu sou o poeta das viagens de bonde!
> Explorador em busca de aventuras urbanas!
> Cendrars viajou o universo vendo a dansa das paisagens.
> Viagei em todos os bondes da Paulicéa!
> Mas em vez da dansa das paisagens,
> contei uma por uma todas rosas paulistanas
> e penetrei o segredo das casas baixas! (ANDRADE, 1922, p. 14)

Enquanto o canto de Fernando Pessoa é externado em favor de um Portugal longínquo, perdido no tempo, o grito de Mário de Andrade sai como forma de exaltação perante uma realidade fabril, moderna. O primeiro busca na ideia do sonho que não tem fim um refúgio para o saudosismo que marca suas lembranças de um país que há muito atravessara os mares para buscar o que há "do lado de lá dos montes". O segundo, utilizando a cidade de São Paulo como metáfora de uma nação em transformação constante, busca contrapor o universalismo exacerbado da tradição clássica a um olhar mais atento às especificidades brasileiras. A referência aos bondes, à realidade do subúrbio paulistano (os *bas-fonds*) e à própria companhia que fornecia a energia elétrica à cidade (a *Light and Power Tramway*) mostram a preocupação do escritor pelo cuidado com o "nosso". Nesse sentido, ele publica em *Klaxon*, inclusive, textos que explicam o próprio processo criativo que adota:

> A arte para o artista legítimo é como o ar e o pão: elemento de vida. Querem os passadistas tirar-nos o direito de praticar a arte. Nós lutamos pois pela nossa, como quem luta pela vida. A desesperança é uma conclusão negativa. Não pode haver conclusões negativas numa época de construção (ANDRADE, 1922, p. 15).
>
> A sinceridade em arte não consiste em reproduzir, senão em criar. O seu princípio gerador é a 'consciência singular', pela qual um homem é verdadeiramente digno de ser chamado poeta – isto é: criador (ANDRADE, 1922, p. 16).
>
> E se em outras coisas aceitamos o manifesto futurista [Marinetti], não é para segui-lo, mas por compreender o espírito de modernidade universal (ANDRADE, 1922, p 10).

De qualquer forma, os pontos de contato são evidentes entre os autores: tanto um quanto outro, ao desenvolverem seus projetos, não fazem senão reafirmar um desejo de valorização da cultura e da história nacional. O desejo de Pessoa é expresso numa nostalgia (às vezes mórbida) pelos tempos áureos lusitanos, numa paixão pela figura do mar, símbolo das conquistas portuguesas (e que, aliás, inspirou outro texto do autor, o *Mar Portuguez*). *Mensagem*, o livro de Pessoa, é revestido de um forte tom nacionalista, expresso num apego à pátria.

> O que se lê em *Mensagem* é a história de Portugal como exemplo de toda a história humana – um tortuoso e enigmático desfilar de gestos e atos cegos, no encalço de uma transcendência tanto mais ansiada quanto mais inatingível. Aquilo que se vê e se sabe, da história, não passa de aparência e equívoco, espuma de superfície: seu sentido verdadeiro é indevassável, porque remonta à sua origem mítica, "o nada que é tudo" (MOISÉS, 2010, p. 64-65).

Enquanto isso, se Mário de Andrade exalta o Brasil, fá-lo de forma antenada com os princípios modernistas de seu tempo, dando ênfase à noção de ruptura com o passado e à ideia da velocidade. Vale ressaltar, também, que o mesmo Mário é o autor de *Macunaíma* (1927), rapsódia que sintetiza a condição identitária do brasileiro moderno. Suas produções e seus estudos no campo da música, da etnografia e suas pesquisas relativas às manifestações folclóricas atestam seu caráter de inconformismo pela não-valorização da cultura nacional.

CONCLUSÕES

Quando se fala no Modernismo brasileiro, faz-se frequentemente alguma associação entre o movimento artístico e o sentimento anti-lusitano e antieuropeu que se tornou dominante no Brasil, em inícios do século XX, como se fosse essa a única, ou pelo menos a principal característica do período e da estética modernista. No limiar dos mil e novecentos, Brasil e Portugal figuram, no conjunto da história, sobre um jogo de antagonismos e dicotomias marcantes, fenômeno que pode ser apontado como uma reminiscência de cerca de um século da tentativa de afirmação cultural brasileira frente à antiga metrópole. Isso equivale a dizer, em outros termos, que, após o processo de Independência, cujo apogeu se deu em 1822, e com o projeto da proclamação da República (1889), a nação brasileira viu-se às voltas com a necessidade de banir qualquer semelhança com a cultura do Velho Mundo.

A análise empreendida até aqui permitiu mostrar que o Modernismo, enquanto escola literária específica, assentou-se, em linhas estruturais, nos dois países, sobre princípios teóricos muito próximos. Embora o manifesto de Marinetti (1913) possa ser apontado como uma influência comum a ambos os processos (o que não é de todo errôneo), o fato é que a mentalidade modernista aclimatou-se de maneiras muito particulares, tanto no Brasil como em Portugal. Vale destacar que a análise tecida para este trabalho assenta-se sobre uma parcela muito pequena da obra dos autores em questão. Assim, não será possível operar generalizações, mas apenas hipóteses ou conjecturas, a partir dos textos estudados.

O tema do nacionalismo, como denuncia o título deste trabalho, é evidente nas obras dos dois autores com os quais aqui dialogamos. Como conclusão, temos que se trata mais de formas diferentes de representação nacionalista do que de versões opostas de um mesmo processo aclimatado em duas culturas específicas. Portugal e Brasil ensaiam, no raiar da modernização das formas artísticas, modelos distintos de promoção de sua identidade cultural.

Assim, analisar o surgimento do modernismo brasileiro sob o ponto de vista das dicotomias calcadas em torno da ex-colônia e da ex-metrópole, acaba por obnubilar uma série de relações expressivas que, ao invés de separar os dois polos, reforçam a ideia das similitudes existentes entre ambos. Este artigo visou a fazer algumas comparações entre os projetos modernistas dos dois países em questão, demarcando-lhes os pontos comuns. Há ainda muito a se pesquisar no campo em questão (por exemplo, as relações entre outros autores do período, ou a comparação entre os projetos estéticos das publicações da época), mas esse é um tema para indagações futuras.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAMARGOS, Márcia. **Semana de 22**: Entre vaias e aplausos. São Paulo: Boitempo, 2002.

CÂNDIDO, Antônio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira**. Vol. 3: Modernismo. São Paulo: DIFEL, 1983.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **1922: A semana que não terminou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

KLAXON: Mensario de Arte Moderna. 8 vols. São Paulo: s/e, 1922.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Fernando Pessoa**: Almoxarifado de mitos. São Paulo: Escrituras, 2010.

MOTTA, Marly da Silva. **A nação faz 100 anos**: a questão nacional no centenário da independência. Rio de Janeiro: FGV;CPDOC, 1992.

ORPHEU. 2 vols. Lisboa: s/d, 1915.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Fernando Pessoa**: Aquém do eu, além do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Famalicão, Portugal: Centro Atlântico, 2010.

PESSOA, Fernando. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Klick Editora, 1997.

SARAIVA, A.J.; LOPES, Óscar. **História da Literatura Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2010.

NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, MARCAS DA IDENTIDADE NACIONAL E IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

João Paulo Silva Lima[1], Maria Lucilene da Silva[2], Anne Francialy da Costa Araújo[3], Maria Luciane da Silva[4]

[1]Discente do curso médio integrado em química - IFAL. Bolsista de Iniciação Científica do IFAL. e-mail: joaopaulolima13@hotmail.com; [2]Professora do IFAL- Maceió. e-mail: marialucilene@hotmail.com; [3]Professora do IFAL-Maragogi. e-mail: annefrancialy@hotmail.com; [4]Professora do IFAL-Maceió. e-mail: marialuciane@uol.com.br

RESUMO: O artigo é parte de uma pesquisa maior em que foram analisados os três volumes da série "Ser protagonista", livro didático de língua portuguesa utilizado no IFAL. Aqui, são apresentados os dados obtidos a partir da análise do volume 3 da série. O objetivo é descrever como a identidade nacional e a identidade cultural brasileira estão ali representadas. O trabalho, de natureza descritiva, foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e utilizando o referencial dos estudos de base cultural. A análise apontou diversas referências da identidade brasileira (textos literários, fotografias, pinturas e canções), as quais podem ser usadas para o "fortalecimento de identidades e de direitos" e na promoção de "ações educativas de combate ao racismo e às discriminações", como indica a legislação.
Palavras–chave: ensino médio, estudos culturais, letras

IN THE TEXTBOOK OF PORTUGUESE LANGUAGE, MARKS OF NATIONAL IDENTITY AND BRAZILIAN CULTURAL IDENTITY

ABSTRACT: The article is part of a larger survey in which we analyzed the three volumes in the series "Be protagonist", textbook of portuguese language used in IFAL. Here are presented the data obtained from the analysis of the volume 3 of the series. The intention is to describe how the national identity and the Brazilian cultural identity are there represented. The work of descriptive nature, was carried out by means of a bibliographic search and using the theoretical studies of cultural base. The analysis pointed out various references of brazilian identity (literary texts, photographs, paintings and songs), which can be used for the "strengthening of identities and rights" and the promotion of "educational actions to combat racism and discrimination", as stated in the legislation.
KEYWORDS: cultural studies, letters, secondary education

INTRODUÇÃO

Em português, identidade, derivada do latim tardio, é definida como a "qualidade de idêntico", podendo ser tomada, também, como um "conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc" (FERREIRA, 2004).

De acordo com o que aponta Hall (2005, p.12-3), a partir de meados do século XX, com a constituição do sujeito pós-moderno "[...] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa", o que se observa é que "[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando

em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas". Colaboram para esse deslocamento, entre outros, "[...] elementos nacionais, culturais, de gênero, de classe social, de posição política e religiosa" (FIGUEIREDO; NORONHA, 2005, p.191), os quais possibilitam a criação de determinantes para o conceito de identidade, fazendo surgir, por exemplo, os conceitos de identidade cultural e identidade nacional.

Deve-se destacar que essas formas de identidade têm entre si, além de distinções, também semelhanças. Elas se distinguem na medida em que a identidade cultural é reclamada "[...] quando se quer referir a grupos que não se apoiam em um Estado-Nação, mas que reivindicam a pertença a uma cultura comum" (FIGUEIREDO; NORONHA, 2005, p.200); enquanto que a identidade nacional tem como base a determinação de um povo a partir da pertença a uma Nação.

Como semelhanças há que se observar que as identidades cultural e nacional são coletivas e seus processos de construção têm como base um elemento: o reconhecimento, embora este se dê de formas distintas. Conforme Ortiz (2003, p.8), "[...] toda identidade é uma construção simbólica". E são os intelectuais, como indica Candido (1975), que atuam como "mediadores simbólicos" entre as dimensões plural e nacional da identidade. Nesse sentido, a Pintura, o Cinema, a Literatura, assim como o livro didático, pode-se afirmar, exercem essa função mediadora de acesso a uma imagem identitária, indicando as dimensões da identidade e contribuindo, assim, no processo de construção da identidade nacional ao oferecer à nação brasileira uma memória nacional.

Considerando essas reflexões e a discussão sempre atual e necessária sobre o tema, esta pesquisa questiona-se sobre quais são as representações identitárias que os atuais livros didáticos de língua portuguesa fazem sobre o brasileiro. Toma-se como hipótese a ideia de que, apesar de serem resultado de anos de pesquisa linguística, literária e pedagógica, os livros ainda apresentam uma referência predominante à cultura e identidade europeia, em detrimento das culturas africana e indígena. O objetivo aqui é discutir os conceitos de identidade nacional e identidade cultural brasileiras, a partir de representações identitárias expostas no volume 3 do livro didático de língua portuguesa, atualmente adotado pelo Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió, para uso no Ensino Médio.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo aqui exposto caracteriza-se como de natureza descritiva, posto que, como aponta Gil (2008), visou descrever as características de determinado fenômeno. Utilizou, para

tanto, a pesquisa do tipo bibliográfica, a qual consiste, ainda conforme Gil (2008, p. 72-77), na identificação das fontes; leitura do material, organização de fichas de leitura, construção lógica do trabalho e redação do texto final com a apresentação e análise dos resultados obtidos.

Recorde-se que, como dito, o trabalho seguiu a linha dos estudos de natureza cultural que, principalmente a partir dos anos 80, na América Latina, eclodem na Literatura, fundados em trabalhos advindos da Antropologia e da Sociologia de base cultural representados pelos estudos de Bhabha (2003), Canclini (2003) e Hall (2005; 2004). Além destes, tem-se Candido (1975) como referência para se tratar a formação da literatura brasileira

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Volume 3 da série "Ser protagonista"

Unidade 1: O Pré-Modernismo

Nessa unidade da coleção "Ser protagonista", livro didático de língua portuguesa, o leitor se depara de imediato com a tela *Caipira picando fumo* do pintor brasileiro Almeida Junior (1850-1899), cuja obra foi marcada pelo regionalismo, sobretudo pelo retrato da vida cotidiana e costumes do povo interiorano, vulgo caipira. Na tela, pode-se ver alguns aspectos que delineiam o perfil do homem humilde do interior: as roupas amassadas e simples, os pés descalços, uma casa de construção simples, feita de barro e madeira, e um terreno árido. Somado a isso, tem-se a cartela de cores, preocupada em passar a simplicidade do personagem e do contexto retratado.

A seguir, encontra-se um fragmento do conto "Cidades mortas", escrito por Monteiro Lobato. Nesse fragmento, reconhece-se o quão miserável era a realidade nas pequenas cidades do interior. O autor descreve um cenário de desolação, pobreza e injustiça social; assim vê-se que nasce na literatura nacional uma preocupação com o brasileiro afastado dos grandes centros urbanos, outrora o cenário predileto dos autores do romantismo: "[...] Da geração nova, os rapazes debandam cedo, quase meninos ainda; só ficam as moças- sempre fincadas de cotovelos à janela, negaceando um marido que é um mito em terra assim, donde os casadouros fogem. [...]" (*apud* PENTEADO, 2013, p.17).

É importante ressaltar todo o contexto de produção daquele período: da modernização da capital da república, passando pela "importação" da cultura europeia, até se chegar ao contexto literário, onde passou a ser empregada uma linguagem próxima daquela vista nos jornais; além de serem produzidas obras com um caráter crítico mais acentuado, se verá que a

fase conhecida como “pré-modernismo” contribuiu muito para os novos rumos da arte e literatura nacional.

O contexto histórico é introduzido com um trecho da crônica *“As riquezas da Bruzundanga”,* de Lima Barreto, na qual o autor retratará as fragilidades do sistema econômico vigente: a cafeicultura, e as relações de poder que esse sistema tinha em face de sociedade brasileira. O leitor tem, por meio dessa crônica, uma visão mais holística acerca do contexto no qual o Pré-modernismo estava inserido e da importância deste para as temáticas que se vão aprofundar no Modernismo.

Sendo, então, a identidade uma questão fulcral nas produções artísticas, especialmente, literárias, do Modernismo até à atualidade, vale trazer à baila as ponderações de Ortiz (2003, p.8), para quem “[...] toda identidade é uma construção simbólica [...] não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos”. De acordo com o sociólogo e antropólogo brasileiro, exemplo disso são as várias caracterizações do brasileiro citadas anteriormente.

Nessa direção, as reflexões aqui postas se filiam a de Ortiz (2003), uma vez que também se entende a identidade como uma “construção simbólica”, e isso, por sua vez, reclama a compreensão da noção de mediação. Isso se faz necessário porque é a mediação quem nos permite interpretar as especificidades do trabalho com os elementos identitários que nos constituem como sujeitos individuais e, ao mesmo tempo, coletivos: de um lado, há a pluralidade do coletivo; de outro, a necessidade da unidade que vem com a ideia de nacional.

Retome-se, nessa linha de pensamento, a afirmação de Bhabha (2003, p. 85) de que “[...] para a identificação, a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é sempre o processo problemático de acesso a uma imagem de totalidade”. E o Modernismo, mais do outras escolas literárias brasileiras, vai expor as muitas tentativas de se (re)pensar a cultura e a identidade nacional no Brasil.

Na sequência do tópico do referido capítulo, o leitor de “Ser protagonista” se depara com outro importante autor e a temática de sua obra: Monteiro Lobato. Este trata do caboclo e os problemas da mestiçagem. Em obras como *Urupês* e *Negrinha* é possível ver o olhar de Lobato desenhando um retrato da realidade social brasileira, especialmente da região do Vale do Paraíba.

Em oposição à imagem de sertanejo, criada por Euclides da Cunha, tem-se, em Monteiro Lobato, uma caricatura do caboclo. Este é descrito como um homem sujeito aos poucos recursos materiais à sua volta, e é, portanto, um sujeito preguiçoso e conformado com a realidade na qual está inserido, lhe bastando apenas o essencial para viver.

Fechando a unidade, se encontra um trecho do artigo *"Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX"*, do sociólogo e professor Renato Ortiz. Nesse artigo, o estudioso trata da problemática **meio** e **raça,** no que tange à formação sociocultural do Brasil, e lança uma crítica quanto ao modelo de estudo social proposto pelo evolucionismo dos séculos XIX e XX, afirmando ser questionável a superioridade de uma civilização sobre a outra, nesse caso a civilização europeia como sendo superiores dadas as suas complexas relações entre indivíduo e sociedade.

Unidade 2: Manifestações do moderno

Nessa unidade, como o intuito parece ser o de historicizar um pouco sobre as manifestações vanguardistas ocorridas na Europa, na primeira metade do século XX, não há nenhuma referência à cultura e identidade nacional brasileiras, embora se saiba que as manifestações vanguardistas europeias tenham sido muito relevantes para, aqui no Brasil, os artistas modernistas, cujas reflexões colocaram a identidade e a cultura nacional como epicentro de suas discussões.

Unidade 3: O Modernismo no Brasil - primeira fase

A primeira fase modernista ficou conhecida como "fase heroica" ou fase "da destruição", uma vez que a ela foi atribuído o primeiro passo para mudar as artes e literatura nacionais de até então. Tal fato se consumou com a Semana de Arte Moderna de 1922, um evento que reuniu escritores, pintores, músicos e arquitetos que, apoiados pela elite de São Paulo e inspirados nas vanguardas europeias, trouxeram ao Brasil uma nova concepção estética e moral, ao reverem em suas obras a importância da cultura popular e as questões sociais, como o trabalho e a desigualdade (CANDIDO, 1975).

Encontra-se, de início, o poema *Descobrimento*, de Mário de Andrade, e a tela *Samba*, de Di Cavalcanti. Em ambas as obras, é possível ver uma preocupação com o retrato do povo brasileiro e o rompimento com o academismo que norteava toda a produção artística e literária da época.

Observa-se que tanto no poema de Mário de Andrade, quanto na tela de Di Cavalcanti, há um elo comum, qual seja, o interesse de ambos os artistas pela brasilidade, isto é, sobre o sujeito brasileiro, seu estilo de vida, sua linguagem comum. No poema, o eu - lírico chega a identificar-se com esse sujeito, quando afirma "Esse homem é brasileiro que nem eu"; em *Samba*, tela de Di Cavalcanti, o que está retratado é um cenário natural, em que tipos brasileiros, representantes de classes sociais populares, possivelmente originários de regiões periféricas de cidades litorâneas, porém próximas ao centro, parecem ocupar a tela, numa dança que remete à caliência do samba. E a imagem central de mulatas com o seio desnudo,

um instrumento musical e o agito de mãos, como a indicar, palmas reforçam o ambiente e a situação festiva.

Adiante, tem-se um conteúdo de suporte voltado para o conhecimento e entendimento do contexto de produção da primeira fase modernista. Nesse sentido, cabe destacar a inclusão de duas iconografias de obras que, por sua própria simbologia, reforçam a preocupação dessa primeira fase do movimento com a identidade nacional: uma foto do Monumento às bandeiras, de Victor Brecheret, e a iconografia da tela Abaporu, de Tarsila do Amaral. Abaporu, por sua vez, traz uma nova maneira de se pintar as figuras humanas e paisagens, havendo uma variação de formas e contornos que elucidam o universo imaginário, quase que um retorno a um traço infantil.

Há, ainda, dois poemas que fazem alusão à cultura nacional: *Maxixe*, de Guilherme de Almeida, e *Relicário*, de Oswald de Andrade. Naquele, o eu lírico faz referência à sensualidade de um dos ritmos brasileiros; neste, uma dessacralização da aristocracia do país à época. Em ambos os poemas, tem-se a valorização da linguagem e dos valores mais populares, em detrimento dos valores da classe abastada. Isso pode ser lido como uma demarcação do distanciamento do Modernismo com as estéticas literárias anteriores: o Simbolismo e o Parnasianismo. Um dado que ratifica esse argumento pode ser observado em duas produções de Mário de Andrade expostas na p. 67, o fragmento do romance *Macunaíma* e o poema *Ode ao burguês*, ambos com proposta de (re)pensar a cultura e a nacionalidade do Brasil.

Desse tópico sobre o Modernismo brasileiro, no volume 3, podemos concluir que as mais variadas formas de expressão artística que se destacaram na primeira fase do movimento, como a Pintura, o Cinema, a Literatura foram fundamentais em sua função mediadora de acesso a uma imagem identitária, posto que nos indicaram as dimensões da identidade, contribuindo no processo de construção da identidade nacional ao oferecer à nação brasileira uma memória nacional.

Na prosa, Mário de Andrade também teve destaque com *Macunaíma: "o herói sem nenhum caráter"*. Vale ressaltar que essa obra foi considerada, pelo próprio autor, uma rapsódia, já que reunia lendas e crendices do folclore brasileiro.

Em *Macunaíma*, Mário de Andrade consolida um projeto de reunião dos vários recortes do mosaico que é a cultura e identidade brasileira (CANDIDO, 1975). O herói, ou anti-herói, traz consigo as marcas dos elementos formadores de nossa identidade, o índio, o negro e o branco, e de como estes se hibridizaram em um país continental. Macunaíma, ser híbrido, portanto, é a metáfora do próprio Brasil, que já nasce grande, indígena, depois fica preto, e,

por fim, branqueia-se, numa clara alusão ao predomínio da força do colonizador português. Mas, embora branqueado, ou mestiçado, o herói também guarda traços de identificação com as culturas que lhe moldaram.

Destaca-se em *Macunaíma* a dimensão cultural do herói, ou anti-herói, visto que este traz, em seu corpo e em suas interações sociais, o que Ortiz (2003) chama de "mediadores simbólicos". A personagem é híbrida, trapaceira, preguiçosa e isso é indicativo daquilo que caracteriza o jogo da identidade, ou seja, a "exigência de reconhecimento" por parte de determinado grupo, o qual é definido "[...] em consonância com o conceito mais amplo de cultura ou, mais restrito de raça, etnia ou sexo" (FIGUEIREDO; NORONHA, 2005, p.204).

A construção da personagem Macunaíma parece lembrar que nesse jogo de identidades, necessariamente, é essencial definir e disseminar os traços que caracterizariam o grupo ainda não reconhecido pela cultura hegemônica, bem como refletir e questionar essa cultura sobre essa não inclusão.

Outro grande nome da primeira fase do modernismo brasileiro, como já se mencionou, foi Oswald de Andrade, tendo por destaque em sua produção as obras *Manifesto Pau-Brasil* e o *Manifesto Antropófago*; ambas propunham a busca pela identidade nacional por meio da assimilação das vanguardas europeias e da incorporação de elementos históricos e linguísticos do Brasil.

Unidade 4: O Modernismo no Brasil - segunda fase

A produção nesse período teve como principais vertentes os problemas nacionais, o lugar do ser humano no mundo e lançar um olhar para as outras realidades do país, realidades essas distantes da vida boêmia e agitada das capitais. Convém lembrar que essa fase do Modernismo retomou e aprofundou as abordagens já tratadas no Pré-Modernismo, qual seja, a tematização de questões nacionais brasileiras, como já mencionamos quando em tópicos iniciais da análise deste volume 3.

A segunda fase da literatura modernista retoma a busca pela identidade nacional, traçando paralelos com o regionalismo e a aproximação ao nordeste brasileiro. O pano de fundo dessas obras foram as questões sociais, políticas e econômicas, tendo por vezes a presença de eventos históricos. São importantes escritores dessa geração: Rachel de Queiroz, Jorge Amado, José Lins do Rego e Graciliano Ramos (CANDIDO, 1975).

Unidade 5: O Modernismo no Brasil - terceira fase

A terceira fase do modernismo foi marcada por uma maior abertura às artes plásticas, cênicas, musicais e arquitetônicas. O contexto histórico permitiu essa abertura. Nesse cenário de grandes mudanças e instabilidades no contexto sócio-histórico e cultural no Brasil,

observa-se que as mais variadas expressões artísticas vão estetizar as representações do sujeito e de sua busca por afirmação da identidade nacional (CANDIDO, 1975). Merecem destaque, no campo da literatura, nesse momento, escritores como: João Cabral de Melo Neto, com suas poesias voltadas à realidade humana e geográfica do nordeste brasileiro, e Guimarães Rosa, com seu livro de contos *Sagarana*, entre outros títulos, retomando a literatura regionalista já presente nas fases anteriores, além de sua obra mais popular, *Grande sertão: veredas.*

Esses símbolos, como já mencionados, assumem papel relevante na definição e construção da identidade. No caso específico do Brasil representado, (re)configurado pelos escritores e dramaturgos citados, as referências a tipos cotidianos, a figuras centrais da religião cristã, por exemplo, colocam em cena outros agentes culturais, muitas vezes preteridos na arte e no discurso coletivo, que descentralizam as chamadas "identidades centrais" da cultura nacional, apontando caminhos para a assunção de "identidades mais posicionais" e, por isso mesmo, mais abertas e "trans-históricas" (HALL, 2005, p. 87).

Unidade 6: Tendências da literatura brasileira contemporânea

É na chamada literatura contemporânea ou pós-moderna que os temas da identidade são mais estudados e trabalhados. O consumo, a cultura de massa e os avanços tecnológicos configuraram um cenário no qual a arte, em suas diversas formas, foi repensada, saindo das galerias, ateliês e grandes exposições para ganhar outros espaços, como avenidas, praças e demais espaços da cidade (CANCLINI, 2003). Cresceu também uma preocupação com a realidade social das periferias e demais comunidades carentes, locais em que o exercício da cidadania tornou-se um desafio.

Unidade 7: Panorama das literaturas africanas em língua portuguesa

Nessa unidade não há nenhuma referência no tocante à identidade nacional. As unidades 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, e 15 tratam, por sua vez, dos estudos gramaticais, e não foi encontrada nenhuma referência a elementos que tratem da identidade cultural brasileira.

CONCLUSÕES

Em se tratando do trabalho de coleta, leitura e apreciação dos textos e das propostas de atividades feitas neste volume 3, salta aos olhos o fato de o livro didático ainda não ter priorizado, pelo menos não como deveria, atividades que deem um melhor tratamento aos temas da cultura e identidade nacionais brasileiras. Bem verdade que o volume 3 já aponta mais discussões, entretanto, esperávamos que, até por tratar do Modernismo e da Literatura

contemporânea, o referido volume tivesse avançado mais na abordagem de questões que dizem respeito às afirmações do sujeito: cultura, identidade, fronteiras culturais, globalização.

O trabalho de coleta, leitura e apreciação dos textos e das propostas de atividades feitas no volume 3 da série Ser Protagonista mostra que a discussão mais aprofundada das questões de identidade cultural e nacional brasileiras, ainda, não tem sido priorizada no livro didático, pelo menos não naquele adotado no IFAL.

As análises realizadas e os resultados expostos oferecem ao aluno e ao professor que utilizam a referida Série um material de reflexão sobre as propostas constantes do volume 3. Usar essas reflexões pode levar professores e alunos a explorar as questões de identidade nos textos, ajudando a formar sujeitos mais conscientes de si e de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EdUSP, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/ São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

FIGUEIREDO, Eurídice; NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Identidade Nacional e Identidade Cultural. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de Literatura e Cultura.** Juiz de Fora: Editora da UFJF/ Rio de Janeiro: EdUFF, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico** – Século XXI. Curitiba: Positivo Informática Ltda, 2004. Versão 5.0, 1 CDROM.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** 10. ed.Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda *et.al.* **Ser Protagonista**: Língua Portuguesa – ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013, v. 3.

O ALUNO MONITOR: OS DESAFIOS DE CONSTITUIR SUJEITOS ATIVOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Kathia Maria Barros Leite[1], José Vinícius Teodósio de Lima[2], Jordana Vieira Silva Soares[3]

[1]Professora de língua portuguesa – IFAL e-mail: kathialet@hotmaill.com; [2]Discente do curso técnico integrado em agropecuária - IFAL. Bolsista PROEX/ IFAL. e-mail: vinnyciuslima@live.com; [3]Discente do Curso técnico integrado de agropecuária - IFAL. e-mail: jordana1291@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo compreender, de forma crítica e conceitual, a implementação da monitoria e formação de monitores no Instituto Federal de Alagoas – Campus Santana do Ipanema, cidade do interior de Alagoas, na disciplina de Língua Portuguesa. Detém-se da criação de contextos para um trabalho com formação discente, a partir da compreensão de sujeitos ativos e construtores do processo de ensino-aprendizagem. Está fundamentada como uma pesquisa-ação e pesquisa crítica de colaboração, uma vez que, a partir da análise do contexto educacional é possível analisar as possibilidades de aplicabilidade dessa prática educacional, bem como as interferências diretas que este modelo, a monitoria, irá desencadear na prática discente e na constituição do sujeito ativo da aprendizagem, tanto nos monitores quanto nos monitorados.
Palavras–chave: monitoria, sujeito ativo, ensino, português, formação.

MONITOR STUDENT: THE CHALLENGES CONSTITUTE SUBJECT ASSETS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT: This work aims to understand, critically and conceptually, the implementation of monitoring and training of monitors at the Federal Institute of Alagoas - Campus Santana do Ipanema, inside the city of Alagoas, in the discipline of Portuguese Language. dwells creating contexts to work with student training, from the understanding of active subjects and builders of the teaching-learning process. Is founded as an action research and research collaboration criticism, since, from the educational context analysis is possible to analyze the possibilities of applicability of this educational practice, as well as direct interference that this model, monitoring, will trigger the practice students and the constitution of the active subject of learning, both on the monitors as the monitored.
KEYWORDS: monitoring, active subject, teaching, ortuguese, training.

INTRODUÇÃO

A atividade de monitoria em língua portuguesa é de suma importância, pois como se sabe a disciplina de português, ainda mais quando se trata de um município como o de Santana do Ipanema que sofre com o retrocesso educacional tendo seu IDEB desde o ano de 2009 estagnado sem alcançar as marcas propostas pelo ministério da educação. Além disso, têm-se o desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno monitor proporcionando um maior acesso

ao conhecimento para os que recebem a monitoria e para os alunos que exercem a função do bolsista.

Além de ser um mecanismo para tirar dúvidas e ser um suporte no desenvolvimento de suas atividades escolares, outro ponto a se perceber é o favorecimento positivo para os alunos do 9º ano da rede pública de ensino que estão recebendo gratuitamente o ensino/aprendizado passado pelos alunos-monitores que por sua vez possam ter mais conhecimento e, consequentemente, mais possibilidades de ingressar no IFAL (Instituto Federal de Alagoas) – Campus Santana do Ipanema através do exame de seleção. Outro ganho para os alunos-monitores é a experiência de assumir a posição de docente, sobretudo, no âmbito do autoconhecimento.

Os estudos da monitoria como atividade que implica diretamente no ensino- aprendizado de alunos do ensino médio praticamente não existe, sendo voltado apenas para a monitoria no ensino superior, no entanto, o modelo de aqui aplicado é de fato inexistente pela academia, pois retrata uma monitoria voltada para alunos do ensino fundamental 2, isso implica dizer, que as referências são escassas, assim para a realização deste estudo catalogamos dois autores que estudaram a monitoria OLIVEIRA e SOARES E SANTOS, no entanto os artigos pesquisados não correspondem á monitoria em língua portuguesa.

A monitoria é uma atividade que coloca o aluno em interação com atividades didáticas. A rotina do ensino, o preparo de aulas bem como treinamento da postura frente as mais diversas situações encontradas na docência, serve como bases sólidas para aqueles que desejam seguir carreira acadêmica. (SOUSA JR)

MATERIAL E MÉTODOS

Essa pesquisa pode ser considerada uma pesquisa-ação, ou pesquisa-participante, uma vez que além de incluir intenções, significados e valores, busca implementar uma proposta metodológica, a fim, de não apenas observar o desenvolvimento da pesquisa, como também de modificar o ambiente pesquisado.

A ação é executada nas dependências do Instituto Federal de Alagoas – Campus Santana, contando com aulas semanais de atualização em Língua Portuguesa e é operacionada a partir da apostila própria, aplicação de simulados e atividades extras, dando total assistência para aqueles que pretendem ingressar no Instituto Federal de Alagoas.

Analisamos inteiramente os exames anteriores, observando qual a maior incidência de questões na área, notando se caí mais questões de gramática ou interpretação, os assuntos

específicos que mais surgem nas provas, ou seja, traçando caminhos para que os alunos que forem prestar o exame de seleção, estejam preparados para tal.

Os alunos monitorados, que possuem idade entre 12 a 17 anos, que cursam o 9º Ano do Ensino Fundamental da rede pública de duas cidades e vários povoados do interior de Alagoas, além de todo o apoio recebido dentro da sala de aula, os mesmos recebem fardamento do programa e material didático, que acompanha os assuntos aplicados na sala, atividades e os exames anteriores, dessa maneira, o estudo não acontece somente na presença do monitor, a aula se estende até as suas casas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto faz parte de um programa de extensão do Instituto Federal de Alagoas, o PROIFAL, este programa tem como objetivo inserir os alunos no ambiente do IFAL, a fim de auxiliá-lo nos exames de ingresso do Instituto. Sendo assim, o programa existe desde 2013 no Campus de Santana do Ipanema, mas somente em 2016 é que foi possível observar o aumento dos alunos, o comprometimento dos discentes com as turmas e o compromisso dos alunos em participar das aulas. Nestes 06 (seis) meses de realização do projeto, muitos foram os resultados obtidos e constados pela equipe do projeto.

Foi possível identificar que o projeto foi de suma importância para os alunos monitores e para os participantes do projeto. Dentre os principais resultados podemos listar o domínio sobre a sala; assimilação dos conteúdos programados; melhoria do comportamento nas aulas; aumento das notas do currículo escolar; aumento da relação interativa entre monitor-monitorado; valorização do papel do professor. Esses resultados foram observados pelos próprios monitores que passaram por uma auto- avaliação. Esse reconhecimento de responsividade ativa (BAKHTIN, 2003) reflete que o aluno possui um reflexo ao se inserir no contexto de sala de aula como atores educacionais.

Já para os nossos alunos, os efeitos foram melhoria no aprendizado; aumento das notas a cada simulado aplicado; compreensão dos conteúdos; aumento da dedicação e esforços para ingressarem no instituto; melhoria no comportamento; melhoria nas notas da disciplina ensinada; adaptação a nossa metodologia.

O resultado concreto da eficácia do projeto, nós só obteremos após a divulgação dos aprovados no exame de seleção 2017.1, nós esperamos um número alto de aprovação, pois, os mesmos estão se preparando com muita garra em busca do objetivo final.

CONCLUSÕES

A monitoria é um espaço de aprendizagem para o aluno, favorecendo o seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Ela deve refinar suas habilidades como discente e motivá-lo a seguir esse caminho, ou ajudá-lo a perceber as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área, para o seu próprio desenvolvimento.

As dificuldades apresentadas no início das atividades do projeto foram das mais diversas, tais como a falta do reconhecimento do monitor por parte dos monitorados, a falta de credibilidade dada aos monitores por possuírem mesma faixa de idade, tudo isso foi superado com desenvolvimento do projeto.

O progresso da monitoria com esses alunos foi fundamental para que pudesse atingir completamente todos os objetivos pré-estabelecidos mediante a aplicação da metodologia de aulas expositivas e aplicação de testes práticos como ferramenta de acompanhar os resultados. Comprova-se também a confirmação total da hipótese. Ressalva ainda que os alunos monitores obtiveram um melhor rendimento pessoal, acadêmico e social. Logo, se ver a necessidade de continuar com esse projeto em função dos benefícios por ele trazidos para os alunos da rede pública de ensino, assim como foi a prosperidade acadêmica e social do Monitor.

AGRADECIMENTOS

É importante agradecer aos alunos participantes do PROIFAL, pela dedicação e responsabilidade com o projeto, as escolas participantes, a direção do Campus Santana pela disponibilidade do espaço e á PROEX/IFAL pelo financiamento e à nossa orientadora pela disponibilidade em nos orientar.

Figura 1

Aula Inaugural

Figura 2

Momento com os alunos monitorados, orientadora e monitores

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **Da noção retórica do ethos à análise do discurso**. In: AMOSSY, R. (Org.). Imagens de si no discurso: a construção do ethos. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9-28.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo : HUCITEC, 2004.

BRASIL, Senado Federal, **Lei Federal nº 5540**, de 28 de novembro de 1968.

CARVALHO, Mercedes (organizadora). **Ensino Fundamental: Práticas docentes nos anos iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 35ª ed.; São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 11ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2006.

OLIVEIRA, Aflaudizio Antunes de; FILHO, Antonio Fernandes Maia; SIQUEIRA, Liédje Bettizaide Oliveira de. **Monitoria do de: os primeiros passos na vida acadêmica**. Disponível em: www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCSADEMT04.pdf Acesso em: 30/09/2016.

SOARES, Moisés de Assis Alves; SANTOS, Kadidja Ferreira. **A monitoria como subsídio ao processo de ensino-aprendizagem: o caso da disciplina administração financeira no CCHSAUFPB**. Disponível em

www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCHSADCSAMT04.pd f Acesso em: 13.08.2011.

O ALUNO SURDO E O DISCURSO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Carlos Henrique Souza Costa[1], Renata Graziela Barros Oliveira[2]

[1]Discente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia - *Campus* Ji-Paraná. e-mail: carloshenriquejipa@gmail.com; [2]Interprete de Libras do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia - *Campus* Ji-Paraná. e-mail: renata.graziela@ifro.edu.br

RESUMO: Levando em conta que a educação de surdos em escolas de ensino regular tem sido tomado por questionamentos quanto a sua forma em que é trabalhada em sala de aula, o presente trabalho, através da Revisão de Literatura, vem com o intuito de fazer um levantamento de opiniões de autores e especialistas da área, e realizar um diagnóstico quanto a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Ao fim do trabalho foi possível constatar que existem legislações que garantem a pessoa surda o direito de acesso a educação, porém mesmo conseguindo se matricular em uma escola de ensino regular, suas necessidades e direitos não são atendidas. Os problemas encontrados foram; a falta de conhecimento da LIBRAS por parte do próprio aluno surdo, dos professores e demais pessoas da comunidade escolar; o aluno surdo não ser letrado e alfabetizado na língua portuguesa; a utilização e aplicação de metodologias que não favorecem no aprendizado do aluno e a falta de intérprete na sala de aula.
Palavras-chaves: EDUCAÇÃO, ENSINO REGULAR, LIBRAS

THE DEAF STUDENT AND THE DISCOURSE OF SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT: Taking into account that the education of the deaf in mainstream schools has been taken for questioning as your way it is crafted in the classroom, this paper, through literature review, it is aiming to make a survey of opinions of authors and experts in the field, and make a diagnosis as the inclusion of deaf students in mainstream education. At the end of the work it was found that there are laws that guarantee the deaf person the right to access to education, but even managing to enroll in a mainstream school, their needs and rights are not met. The problems were; the lack of knowledge of the LBS by the own deaf students, teachers and others in the school community; the deaf student not be literate and literate in the English language; the use and application of methodologies that do not favor in student learning and the lack of an interpreter in the classroom.
KEYWORDS: EDUCATION, REGULAR EDUCATION, LIBRAS

INTRODUÇÃO

A educação e a inclusão de surdos em escolas de ensino regular tem sido alvo de vários questionamentos, principalmente pelo fato de exigir não somente mudanças na estrutura escolar, mas também nas atitudes pessoais, para que haja um reconhecimento na diferenciação entre a cultura do surdo e a do ouvinte.

O fato é que, o surdo é uma pessoa com cultura e hábitos próprios, no qual utiliza uma língua visual-espacial como forma de comunicação e expressão (SONIZE, 2013), enquanto que o ouvinte é oral-auditiva. Essa diferença existente, implica em uma série de fatores que limitam a interação entre essas duas comunidades, e essa falta de interação faz com que a o surdo seja limitado de ter acesso a educação de qualidade, pois a cultura da língua dominante corresponde a maioria, logo, a minoria perde sua força.

Dentro deste contexto, a escola surge com o dever de incluir o aluno surdo e fazer com que ele possa aprender e entender o conteúdo interagindo com os colegas, professores e comunidade escola. A partir disso, surge o conceito de Educação Inclusiva, que compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades educacionais específicas em algum momento de sua vida escolar. (ALONSO,2013)

Através das necessidades especiais, que um aluno apresenta, a escola buscará ações para inclui-lo e integrá-lo dentro da escola. Todas essa ações são baseadas em marcos históricos que contribuem bastante para que a Inclusão de alunos surdos acontecesse, como a Conferência de Educação e a Declaração de Salamanca;

> A Educação Inclusiva consolida-se a partir da Conferência de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, tendo como foco a criação de mecanismos que pudessem contemplar a todos, sem distinção. A Declaração de Salamanca ocorrida em 1994 foi outro marco importante na história da educação para as pessoas com necessidades educativas especiais, objetivando, sem distinção a inclusão de todas as crianças no ensino regular, tenham elas necessidades educativas especiais ou não. (CAVALCANTE, E. B. et al, [201-?])

No Brasil, o marco histórico da inclusão tem como eixo principal a Constituição Federal de 1988, no qual trata que todos tem o direito a educação, e a Lei nº 9394/ 96 denominada Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, no qual garante o acesso de pessoas com necessidades especiais preferencialmente nas redes de ensino regular. (CAVALCANTE, E. B. et al, [201-?])

No ano de 2002 através da Lei 10.436 a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, foi sancionada como meio de comunicação e expressão de surdos do Brasil, definindo LIBRAS como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão

de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002) e da outras providências.

Para Idalgo (2008);

> A Libras – Língua de Sinais Brasileira é a língua de sinais utilizada pelos surdos que vivem em comunidades surdas espalhadas pelo território brasileiro. Constitui-se em um sistema convencional de sinais estruturados da mesma forma que as palavras das diversas línguas naturais.

Posteriormente, em 2005, acontece um dos marcos mais importante para a inclusão de surdos na instituição de ensino, a regulamentação da LIBRAS através do decreto 5.626, pois nela é prevista a formação de profissionais de ensino e tradução da LIBRAS em cursos de Letras - Libras e a garantia do direito a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

A inclusão dos surdos nas escolas regulares é um fato novo para a maioria dos professores e profissionais ligados a educação, e eleva-se como um grande desafio para toda a comunidade, pois uma escola inclusiva deve oferecer ao aluno possibilidades reais de aprendizagem, de outro modo, estará acontecendo uma inclusão “exclusiva”.

A Fim de aprofundar o conhecimento e encontrar possíveis soluções, o objetivo deste trabalho é verificar, através da Revisão de Literatura, se o processo de inclusão de alunos surdos está ocorrendo como consta nos instrumentos legais, com isso avaliar as ações realizadas, discutir e propor melhorias na educação e na inclusão de surdos no ensino regular.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho foi realizado com estudos da revisão de literatura, com o intuito de encontrar opiniões de especialistas da área e autores de trabalhos de pesquisa similares, no qual serviu como base para a aquisição de conhecimento primordiais acerca do tema proposto. Sendo assim, para melhor entendimento podemos definir:

> Revisão da literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos. (MATTOS, 2015)

Dentro da revisão da literatura se utilizou dois tipos de Revisão, a narrativa e a integrativa, no qual a primeira é definida a seguir:

> A revisão narrativa não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura [...] A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. (MATTOS, 2015)

E a segunda:

> A revisão integrativa surgiu como alternativa para revisar rigorosamente e combinar estudos com diversas metodologias, por exemplo, delineamento experimental e não experimental, e integrar os resultados. [...] O método de revisão integrativa permite a combinação de dados da literatura empírica e teórica que podem ser direcionados à definição de conceitos, identificação de lacunas nas áreas de estudos, revisão de teorias e análise metodológica dos estudos sobre um determinado tópico.(MATTOS, 2015)

Após o levantamento dos dados, através da revisão da literatura, todas as informações obtidas foram organizadas e analisadas de forma qualitativa, chegando aos resultados esperados e o ponto culminante para as discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo após a criação da Lei nº9.394/96, no qual garante o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educativas especiais preferencialmente nas redes de ensino regular, ainda há muitas discussões sobre a matrícula de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, pois o uso do advérbio “preferencialmente” deixou uma brecha para a não aceitação por parte de alguns diretores e professores, pois nos remete a uma ideia de optar entre o ensino regular e o especial.

> A Educação Inclusiva visa romper com velhos paradigmas existentes em nossa sociedade, tendo como ponto de partida que todos são seres humanos e os indivíduos aprendem por meio da sua singularidade, cada um com suas diferenças que os definem, tendo por intuito a busca de uma aprendizagem satisfatória, a contemplação de suas necessidades e o desenvolvimento pleno de cada um.(CAVALCANTE, E. B. et al, [201-?])

Podemos perceber também que a inclusão das pessoas com necessidades especiais não ocorre de acordo como está escrito na lei, conforme afirma o autor a seguir;

> Contudo, apesar dos avanços consideráveis referentes à educação em nosso país, as leis em vigor ainda não são suficientes para garantir ao indivíduo um aprendizado eficaz, principalmente no que tange a pessoa surda, devido às práticas educativas em sua grande parte serem voltadas para a maioria ouvinte. (CAVALCANTE, E. B. et al, [201-?])

e conclui que;

> Para que a inclusão dessas pessoas seja de fato concretizada, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas adotadas partindo da ideia que todas as pessoas são capazes de aprender independentemente das

> necessidades, desde que, para isso sejam oferecidas condições favoráveis para seu o aprendizado. (CAVALCANTE, E. B. et al, [201-?])

Com relação a educação de surdos, o que acontece ainda é o desconhecimento de quem são os surdos, por parte da comunidade escolar e representantes da sociedade em geral. A garantia de acessibilidade a comunicação e consequente interação, possibilita em uma intimidade maior com seus familiares, professores e coetâneos, bem como na construção de sua identidade e também apoderamento cultural.

De acordo com Félix (2006, pg.18), na década de 90, surgiu, além da proposta de educação inclusiva, o modelo de educação Bilíngue, que consiste na utilização das línguas Portuguesa e LIBRAS, nas salas de aula. A primeira na modalidade escrita e a segunda falada (com as mão). E hoje esta proposta, é a que mais representa em possibilidade do surdo ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado no ouvinte.

Com isso o autor diz;

> Ao se tratar de inclusão de surdo no ensino regular faz-se necessário levar em consideração os aspectos linguísticos e culturais pertencentes à comunidade surda como fator de equidade de condições para o desenvolvimento pleno entre os indivíduos, tendo a Libras como eixo central.
>
> [...]
>
> A Libras por ser uma língua de modalidade viso-espacial, forma pela qual o surdo aprende as informações, já que não tem acesso às influências da parte auditiva é a maneira mais adequada para garantir com sucesso a sua comunicação. Essa visão é contrária de ideias que por muito tempo estigmatizaram e afastaram os surdos dos movimentos sociais, políticos e educacionais, na qual estes sujeitos eram entendidos pela sociedade majoritária como seres incapazes de aprender e participar de atividades da vida em sociedade. (CAVALCANTE, E. B. et al, [201-?])

As escolas, no geral, não têm sido preparadas para a atribuição de “formar” os alunos com necessidades especiais, e sem este preparo prévio, por melhor que seja o método utilizado, as possibilidades de sucesso se limitam. A maioria das pessoas, que não estão verdadeiramente imbuídas nesta luta, pelo real desenvolvimento do aluno surdo, pensam que a inclusão acontece, unicamente, pela presença do intérprete. O intérprete possibilita a comunicação, mas por si só, não garante êxito do aluno, pois não cabe a este profissional adequar metodologias próprias de ensino ao surdo, isso é tarefa do professor e dos gestores que subsidiam neste processo. É impossível garantir a inclusão se as escolas permanecem iguais, sem mudanças estruturais e atitudinais.

Sobre a real situação das escolas;

> Porém, atualmente, observa-se que, apesar das leis acima mencionadas, a inclusão não está acontecendo como consta na legislação. O surdo tem acesso à matrícula na escola regular, mas não com a garantia de todos os direitos previstos. Grande parte dos professores e das escolas não está preparada para receber alunos surdos. A maioria dos professores não é bilíngue, faltam intérpretes de LIBRAS nas salas de aula e metodologias que realmente favoreçam a aprendizagem destes educandos. (SILVA, 2009)

Com relação ao ensino com surdos incluídos Borges (2004, apud SILVA, 2009) investigou, por meio de entrevistas, as percepções de nove alunos surdos que estudavam no Ensino Médio de escolas regulares de Pelotas acerca de suas experiências com a inclusão escolar. Os alunos apontaram como uma das dificuldades encontradas, a comunicação com os ouvintes (colegas e professores). Esses alunos apresentaram uma série de modificações que a escola regular deveria fazer para atender às suas necessidades, como, por exemplo: a necessidade de intérpretes, a divulgação da língua de sinais para a comunidade escolar e metodologias diferenciadas de ensino.

CONCLUSÕES

Podemos concluir que apesar da existências de leis que garantem o acesso do aluno surdo ao ensino regular, ao atendimento especializado de forma inclusiva, o direito de se comunicar através da LIBRAS e a presença na sala de aula um intérprete de LIBRAS, o surdo acaba ingressando em escola de ensino regular, mas sem a garantia de que todos os seus direitos serão atendidos, assim como está previsto. Grande parte das escolas e dos professores não estão preparados para receber alunos surdos em sala de aula, e os que já possuem alunos surdos, não utilizam metodologia que favoreça realmente o aprendizagem destes educandos.

Contudo, a proposta bilíngue, se apresenta hoje, como um meio mais adequado de se incluir o surdo nas escolas regulares, pois é capaz de proporcionar meios de aquisição da língua majoritária e da LIBRAS também. Além disso, esta proposta é a mais difundida nos documentos oficiais brasileiros, e os movimentos militantes dos surdos fortalecem essa busca por mais escolas bilíngues.

AGRADECIMENTOS

A Renata Graziela Barros Oliveira, intérprete de LIBRAS do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Ji-Paraná, pelo apoio, orientação e incentivo na realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BORGES, apud SILVA. **A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE CLASSES INCLUSIVAS**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia_marisa_c_silva.pdf> Acesso em 18 ago. 2016.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CAVALCANTE, E. B. et al. **INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO REGULAR:** ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A REALIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ElenyBrandaoCavalcante-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 18 ago. 2016.

FELIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em sala de aula inclusiva, representações e construções de identidade.** Disponível em: <http://libdigil.unicamp.br/document/?code=vtls000437843>. Acesso em 20 set. 2016.

IDALGO, Adilson. **Língua de Sinais (LS):** Língua de Sinais Brasileira (Libras). Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/folder_05.pdf> Acesso em 18 ago. 2016.

MATTOS, Biblioteca Prof. P. de C. **TIPOS DE REVISÃO DE LITERATURA**. Disponível em: <http://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em 18 ago. 2016.

SILVA, M. C. da. **A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE CLASSES INCLUSIVAS**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia_marisa_c_silva.pdf> Acesso em 18 ago. 2016.

SONIZE, Lepke. **O Sujeito Surdo:** conceitos, cultura e relação histórica da surdez com a língua de sinais. Disponível em: <https://prezi.com/egpbvv65to-s/o-sujeito-surdo-conceitos> Acesso em 18 ago. 2016.

O ARBÍTRIO CRIATIVO NA CONTEMPORANEIDADE: A OBTENÇÃO DA LIBERDADE EXPRESSIVA DESTE ARTISTA

Rebeca Maria Gadelha de Sousa[1]

[1] Técnico-administrativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Tecnóloga em Artes Plásticas por esta Instituição e Bacharela em Administração pela Universidade Estadual do Ceará. e-mails: rebeca.gadelha@ifce.edu.br, rebecamariags@gmail.com

RESUMO: O artista, na conjuntura vigente, apresenta considerável liberdade no processo de desenvolvimento de suas obras, abrangendo desde a ideia de elaboração à escolha dos materiais utilizados na concretização do pretendido. Esta característica da Arte Contemporânea, representada pela liberdade criativa, possui divergências ante as diretrizes de composição e finalidade de concepção, que os indivíduos de períodos anteriores estavam submetidos. Desse modo, mediante pesquisa bibliográfica e exploratória, objetivou-se identificar o arbítrio criativo obtido pelo artista contemporâneo em sua atividade de expressão, por meio da exposição dos fatores de motivação para o advento de trabalhos artísticos e contribuições realizadas nos principais períodos da História da Arte. Neste âmbito, conclui-se que, consoante à conjuntura social, econômica e social na qual está inserido, e às realizações ao fazer artístico promovidas pelos diversos movimentos na História da Arte, este sujeito obteve maior controle sobre seu processo de expressão.
Palavras–chave: liberdade, arte contemporânea, história da arte

CREATIVE WILL IN CONTEMPORARY: FREEDOM OF OBTAINING EXPRESSIVE THIS ARTIST

ABSTRACT: The artist, in the current situation, has considerable freedom in the development process of their artworks, including from the idea of drafting to the choice of materials used in achieving the desired. This feature of Contemporary Art, represented by the creative freedom, has differences compared with the composition guidelines and purpose of conception, that individuals from previous periods were submitted. Thus, by bibliographic and exploratory study aimed to identify the creative will obtained by the contemporary artist in his activity of expression, through the exposure of the motivating factors for the advent of artworks and contributions made in the main periods of Art History . In this context, it is concluded that, depending on the social situation, economic and social in which him is inserted, and achievements to making art promoted by various movements in Art History, this individual got more control over the process of expression.
KEYWORDS: freedom, contemporary art, art history

INTRODUÇÃO

O artista contemporâneo desfruta, comumente, de significativa liberdade criativa, em comparação aos indivíduos de épocas anteriores. Nestas fases, em geral, era orientado a seguir um conjunto de regras imputadas por sujeitos imbuídos de autoridade para este fim (sejam estes, os sacerdotes, na civilização egípcia, a Igreja Católica, na Idade Média, ou o meio acadêmico, no século XVIII), de modo que o produto artístico correspondesse à função ao

qual fora destinado (perpetuar os feitos, feições e riquezas de um faraó em sua próxima vida, catequizar visualmente os cristãos analfabetos ou preservar a imagem em um retrato).

O processo criativo desses artistas, por vezes, deveria ser desenvolvido de acordo com os parâmetros previamente estabelecidos, pois não era sensato ir de encontro à divindade do faraó, aos mandamentos da Igreja Católica ou aos próprios compradores.

As razões de motivação, recursos e caracteres estilísticos, estéticos, utilitários e/ou funcionais, concernentes à condução do processo de desenvolvimento artístico e constituintes de cada período na História da arte, apresentam peculiaridades, passíveis de distinção quando pareadas aos elementos norteadores do artista atual, assim como compõem o conjunto dos fatores que convergiram para a sua formação e definição como sujeito artístico representante do período vigente.

Desse modo, mediante a realização de pesquisa bibliográfica, exploratória e constituição de artigo de revisão, intentou-se identificar o arbítrio criativo obtido pelo artista contemporâneo em sua atividade de expressão, por meio da exposição dos fatores de motivação para o advento de trabalhos artísticos e contribuições realizadas nos principais períodos da História da Arte. Logo, para a consecução deste objetivo, organizou-se este trabalho em três seções destinadas a discussões de fundamentação teórica acerca dos principais fatos e movimentos históricos, na Arte, até a compreensão sobre a liberdade criativa do artista atual.

TÉCNICAS E MÉTODOS DA PESQUISA

Com a finalidade de concretizar o intento elucidado na parte introdutória, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório, a qual é destinada ao aprimoramento das ideias pretendidas e investigação de intuições. Apresenta o estudo e análise bibliográfica como uma de suas modalidades usuais (DENCKER, 1998).

Em ratificação à adoção da pesquisa exploratória, quanto ao objeto tencionado, utilizou-se a bibliográfica, que é desenvolvida por meio de artigos, livros, revistas e outros materiais publicados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Lakatos (2005, p. 185) esclarece a importância sobre os aspectos deste modo de pesquisa: "...a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras".

Desse modo, considerando-se as técnicas de pesquisa elencadas e em consonância às características e finalidade de execução, o presente trabalho, também, é classificado como artigo de revisão.

DO ARTISTA PRÉ-HISTÓRICO AO GREGO: O processo criativo

Na Pré-História, durante o Paleolítico Superior (aproximadamente, 30.000 a.C.), o homem esteve empenhado em produzir suas criações artísticas (quais sejam, pinturas, desenhos), tencionando a concretização do que fora elaborado, na realidade, ou seja, o indivíduo primitivo acreditava que suas interferências artísticas (a exemplo, desenhos de animais sendo abatidos) estavam cunhadas de poderes mágicos e que a realização destas produções proporcionaria a ocorrência destes eventos (no caso, a obtenção da caça).

Proença (1991) considera que a explicação mais aceita consiste no fato de essa arte ser realizada por caçadores, sendo parte de um processo de magia, no qual a representação de um animal morto significava a morte do próprio ser. Assim, os desenhos não eram meras representações dos animais, mas os próprios seres. Embora Janson e Janson (1996) citem esclarecimento semelhante, os autores, também, o questionam, pois estas manifestações artísticas eram realizadas nas regiões profundas das cavernas e apresentavam considerável realismo para a consecução do ato de matar. A elaboração de imagens mais simplificadas não proporcionaria o mesmo efeito? Desse modo, a elucidação adequada seria a de que as pinturas nas cavernas tinham a função de “criar” animais e não abatê-los. Partindo deste pressuposto, as questões acima estariam justificadas.

O homem neolítico, em análise a sua condição de atuação, desfrutava dos benefícios das atividades da agricultura e da domesticação de animais (resultados das transformações da Revolução Neolítica), obtendo, de acordo com Janson e Janson (1996), o provimento de alimentos, mediante seus próprios esforços, em razão de não estarem mais dependentes da imprevisibilidade da natureza. Além disso, ressaltam as profundas modificações operadas no modo do homem neolítico ver a si mesmo e ao mundo, devido à transição vivida no modo de produção: da caça à agricultura de subsistência. Estas transformações de percepção e nos fatores econômicos, talvez, tenham extinguido a necessidade de o homem elaborar pinturas nas cavernas para garantir a provisão de alimentos, pois essa já estava satisfeita com as atividades agrícolas e a criação de animais.

Nota-se o desejo do homem pré-histórico em relacionar o ato de criar suas obras com o meio de satisfazer suas necessidades mais imediatas, sejam estas o domínio de animais, a confecção de objetos com fins utilitários ou a elevação de monumentos em nome de alguma divindade. A sua sobrevivência na natureza era o que mais lhe importava e atrelar as faculdades mágicas da arte a esta empreitada consistia em um fator determinante a sua realização.

No que compete à arte egípcia, estava plenamente relacionada à religião, servindo para difundir as crenças e os preceitos religiosos. Logo, exigia-se que o artista egípcio possuísse pleno domínio da técnica. O desenvolvimento de um estilo individual e o fomento à iniciativa criativa na elaboração de sua composição lhe era negado (PROENÇA, 1991). O seguimento fiel às regras (a exemplo, a lei da frontalidade) levou o desenvolvimento de uma arte padronizada. Gombrich (1999, p. 65-66, grifo nosso) descreve com primazia o rigorismo que o artista desta civilização estava obrigado:

> O estilo egípcio incorporou uma série de leis bastante rigorosas, e todo artista tinha que aprendê-las desde muito jovem. As estátuas sentadas deviam ter as mãos sobre os joelhos; os homens eram sempre pintados com a pele mais escura do que as mulheres; a aparência de cada deus egípcio era rigorosamente estabelecida: Hórus, o deus-céu, tinha que ser apresentado como um falcão ou com uma cabeça de falcão; Anúbis, o deus dos ritos funerais, como chacal ou com uma cabeça de chacal. Todo artista precisava aprender também a arte da bela escrita. Tinha que recortar na pedra, de maneira clara e precisa, as imagens e os símbolos dos hieróglifos. Mas, assim que dominasse todas essas regras, dava-se por encerrada a sua aprendizagem. Ninguém queria coisas diferentes, **ninguém lhe pedia que fosse "original"**. Pelo contrário, era provavelmente considerado o melhor artista aquele que pudesse fazer suas estátuas o mais parecidas com os belos monumentos do passado.

Enquanto os egípcios destinavam suas produções a fins religiosos (a difusão da religião e a preservação da figura física do faraó, oferecendo condições à eternidade de sua alma), atribuindo aos responsáveis o seguimento das normas rígidas de concepção, os gregos ocupavam-se com a produção de monumentos (a saber, os templos), pinturas e esculturas aos deuses cuja representação humanizada consistia em corpos atléticos e vigorosos.

Para Ostrower (2004), apesar dos cânones a que estava submetido o artista grego, esse desfrutava de relativa liberdade no ato de criação, podendo ultrapassar, por exemplo, os limites visuais das margens. Ainda que fossem concebidas certas permissões, ressalta-se que a arte possuía o intuito de exaltar a beleza da vida e não se vinculava à ideia de morte. Suas produções destinavam-se à vida pública e religiosa e não permaneciam nos inferiores dos túmulos como o faziam os egípcios. Os soberanos não eram divinizados e nem glorificados. A elevação e a sublimação eram aos deuses cuja representação era humanizada, pois a arte tendia à contemplação intensa da realidade (PISCHEL, 1966).

Ao artista grego competia a tarefa da representação, obedecendo às ordenações da beleza ideal que se fundava em uma anatomia torneada e firme. A liberdade de captar os fatos, extraindo destes a naturalidade e o movimento atravessava o "filtro" da razão ao qual o artista da Grécia jamais deveria ignorar.

O FAZER ARTÍSTICO: Do gótico à renascença

Assim como o artista grego deveria obedecer a uma série de ordenações no advento de suas obras que, em sua quase totalidade, destinava-se a fins religiosos (como exemplo, a exaltação dos deuses), o indivíduo do período Gótico era obrigado a seguir os parâmetros estipulados pela Igreja para a concreção de seus trabalhos. Obstinar-se à entidade controladora do poder temporal e detentora de grande número de lotes de terra, expressando-se artisticamente da maneira que mais lhe aprouvesse, significava um desrespeito aos representantes de Deus na Terra e à autoridade de soberbo poderio na maior parte da Europa.

> Esta intencionalidade da Igreja trazia consigo a tendência para a padronização da arte sacra, especialmente desde que a Igreja se inclinou pela fixação de regras bem definidas de tempos em tempos quanto à maneira pela qual assuntos religiosos deveriam ser tratados. Existia, portanto, através de todo período gótico a arte hierática da Igreja, que tendia para o simbolismo, intelectualidade, convenções de toda espécie; todavia, existia também uma arte subterrânea do povo comum, vigorosa, não-clássica, e até mesmo bárbara. Repeia-se [sic] o modelo egípcio. Muitos desses artistas leigos eram, sem dúvida, empregados sob a direção dos clérigos, tendo de conformar-se com as instruções que lhes eram dadas pelos mestres intelectuais. Somente quando ficavam fora das vistas do mestre de obras, livres para seguir os próprios impulsos, entregavam-se às fantasias agradáveis, que muitas vezes se encontram em algum canto inconspícuo de uma catedral. (READ, 1978, p. 80, grifo nosso).

O artista do século XVI é libertado do jugo da Igreja e é identificado como o responsável por sua criação. A regra irredutível, durante a Renascença, era a imitação à natureza, utilizando-se como amparo a matemática, geometria e aritmética e dando à atividade um teor científico e intelectual; a reprodução da natureza, obra divina, significava um meio de glorificação a Deus, alcançando, desse modo, a beleza. Este período comporta um avanço no desenvolvimento das artes, em virtude de o artista ser mais respeitado e não ser observado apenas como mero artesão (JANSON; JANSON, 1996). A mente criadora do homem renascentista era valorizada e as produções artísticas eram recebidas com entusiasmo e admiração por parte dos mecenas e colecionadores. O monopólio da Igreja sobre as explicações e interpretações da natureza, baseando-se na fé e na interferência de Deus sobre os acontecimentos não mais satisfaziam ou eram tolerados pelo homem que se aproximava das concepções humanistas e individualistas.

O indivíduo renascentista creditava em um mundo com leis próprias e a apresentava a vontade e a confiança em representá-lo, através de princípios racionais (ZILIO, 1997). O seguimento destes preceitos (perspectivas científica, idealização da natureza e volumetria dos corpos) levaria à concepção de composições surpreendentes.

A elaboração de obras tão complexas era resultado de um intricado trabalho que necessitava de deliberações prévias. No Renascimento, segundo Fayga (2004), faziam-se

estudos de detalhes e proporções (estudos preparatórios), antes da realização de produções artísticas. A disposição dos elementos no plano pictórico não era aleatória, mas obedecia a proporções rigidamente determinadas, de modo que a resultante fosse uma composição harmônica e equilibrada.

OS MOVIMENTOS MODERNISTAS E SUAS PECULIARIDADES

A passagem para o modernismo, de acordo com Zilio (1997), realiza-se por meio do abandono da temática clássica pelo movimento romântico (em que a livre criação, a valorização da subjetividade e dos sentimentos se fez presente) e, sobretudo, pelo Realismo (no qual a representação dos objetos, pessoas, espaços e situações primavam pela fidelidade à realidade). Neste primeiro, Pischel (1966, p. 128) revela a preocupação do artista em ainda seguir os preceitos academicistas:

> Em muitos casos, o romantismo revela aqui a sua fraqueza artística, quando é apenas uma revolução de temas e de argumentos, e confia a contribuição inovadora ao seu conteúdo sentimental ou dramático, ao passo que a nova temática é enfrentada com estilo tradicional, ainda escolástico e acadêmico.

O Realismo desconsiderava algumas ideias do movimento romântico. “Condenava-se a imaginação, motor primeiro da inspiração romântica, como sendo obstáculo ao que era objetivo e que se passava a propor: a pesquisa e a representação da realidade” (PISCHEL, 1966, p. 146, v.3), mas assim como a corrente criticada, no que concerne à representação pictórica, mantinha-se, também, atrelada às regras acadêmicas.

> O Realismo acarretara inovações nos temas e significados da representação pictórica: não na técnica, nem na visão. A este respeito, assinalava, aliás, um passo para trás, em sentido conservador. E isto, devido ao limite na imitação da realidade; à submissão às convenções tradicionais; e, principalmente, a propósito da perspectiva e cor local de qualquer objeto em particular, bem como à insistência no ilusionismo tridimensional dos volumes com os meios costumeiros do claro-escuro, das meias-tintas, das sombras escuras e opacas. (PISCHEL, 1966, p. 157).

Embora as modificações propostas na Arte pelo Realismo e Romantismo tenham rompido alguns paradigmas que a tornavam um meio de expressão deveras rígido, foi o Impressionismo que propiciou a ruptura dos parâmetros que, comumente, moldavam as composições outrora elaboradas, tais como os intricados esquemas de proporção e perspectiva e volumetria. Porém, o artista impressionista também almejava imitar a natureza, captando a sua verdadeira essência, tal como lhe aparecia. A divergência entre este e os artistas renascentistas competia ao modo de apreensão da natureza.

Alguns artistas posteriores aos impressionistas consideravam o movimento desencadeado por estes, ainda tomado de limitações; faltava-lhes um envolvimento maior da subjetividade do artista, a expressão de seus sentimentos (JANSON; JANSON, 1996).

Nasciam, assim, os expressionistas. A liberdade do indivíduo em expressar suas emoções , associada às representações isentas dos tolhimentos do academicismo, significou ao artista a possibilidade de olhar para o seu interior e expressar as sensações, desejos e paixões que o habitavam.

O Cubismo, o Abstracionismo, o Surrealismo e diversas outras correntes foram se sucedendo e conferindo contribuições à área artística. Ainda que cada um desses movimentos propusesse um modo diferente de produzir arte, por vezes, questionando a corrente anterior, são patentes as inúmeras possibilidades de expressão que o artista prosseguia absorvendo. Tal sujeito sentia-se impelindo a investigar novas maneiras de compor no plano pictórico e também de produzir esculturas. Porém, as novas realizações, mormente, se resumiam ao campo da pintura e da escultura.

A despeito de todos os avanços angariados pelo artista no que concerne à liberdade desfrutada por este no ato de conceber suas produções artísticas (tanto em relação à temática desenvolvida, não se limitando aos assuntos mitológicos, religiosos ou alegóricos, quanto à composição – desobrigação sobre a adoção das normas de proporção e perspectiva), esse se restringia aos meios de expressão tradicionais (pintura e escultura) e ao uso de ferramentas (pincéis) e suporte (tela), também, convencionais.

Duchamp, importante precursor do Dadaísmo, segundo Peccinini (2009), desaprovava a pintura desde o Impressionismo até o Abstracionismo e, ainda, a Arte Pop, pois acreditava que nesses a Arte estava reduzida a cor, matéria, desenho, textura, sensibilidade, afirmando que “a ideia foi reduzida ao tubo de tinta e a contemplação à sensação”. Este movimento (o Dadaísmo) intentava protestar contra as agruras e sofrimentos despertados pela Primeira Guerra Mundial, todavia, foi além da contestação social e política, pois apresentou aos artistas do Século XX novas linguagens. A ousadia dos representantes desta tendência artística em romper com as formas de criação habituais, questionando a possibilidade do advento de novos meios de expressão e utilizando materiais diversos (geralmente, objetos desprezados na produção de Obras de Arte) significou o início da construção do panorama da Arte atual.

> Ainda que o propósito do Dadaísmo fosse destruidor, visando abolir as normas estabelecidas e, com isso, muitos preconceitos, o fato é que, através dos objetos que criaram, os artistas desenvolveram novas possibilidades formais e todo um vocabulário novo que veio enriquecer a linguagem nos vários campos da arte. No sentido artístico, sua ação foi verdadeiramente construtiva. Só para exemplificar nas artes visuais: as técnicas de colagem e fotomontagem, assim como o flash-back, a recombinação de materiais e objetos, a tipografia moderna, a programação visual, o desenho industrial, a cenografia, a arquitetura moderna, além do desenho de móveis e tecidos, inúmeros objetos de nossa época, dos “achados naturais” aos chamados ready-mades (objetos retirados do uso comum para outras finalidades), tudo isso não existiria sem as sementes que foram lançadas nessa tempestade. (OSTROWER, 2004, p. 341, grifo do autor).

O uso dos *ready-mades* sugeria uma maneira diversa de conceber um objeto. Atribuía-se a este uma função diversa da convencional, ou seja, da que lhe fora atribuída. O urinol utilizado na obra "Fonte", de Duchamp, não servia como recipiente para urinar (utilidade habitual e para qual fora construído), mas como objeto de arte.

Esta contextualização não objetiva fazer uma relação cronológica de todos os movimentos e correntes que permearam a História da Arte. Muitos estilos artísticos poderiam ser mencionados, mas foram omitidos, pois a citação de todos tornaria o trabalho extenso, desviando-o do seu objetivo principal. Todavia, apresentaram-se algumas correntes características da Antiguidade, Idade Média, Renascimento e Idade Moderna, verificando-se, assim, a liberdade gradativa que o artista fora desfrutando, no decurso dos tempos.

CONCLUSÕES

Inicialmente, é importante enfatizar que não se pretende sugerir que os artistas dos períodos anteriores sofressem com as condições nas quais estavam inseridos os processos de desenvolvimento de suas obras ou que fossem incapazes de "ver além" e empreender experimentações diversas, haja vista que os valores culturais e ideologias vigentes em cada um desses exigiam do indivíduo comportamentos divergentes e, em consequência, o sujeito se adequava ao que lhe era exigido.

Cada momento da História é caracterizado por necessidades e anseios diversos e, como integrante da sociedade, o artista atua, de forma coerente, por meio de suas obras. Todavia, os representantes de cada um destes períodos apresentaram contribuições no modo de realizar a arte, passíveis de estabelecer o delineamento das características da arte em vigência.

Em geral, a Arte Contemporânea não está vinculada a um objetivo previamente instituído por outros (detentores de autoridade para esse fim) que não seja o próprio criador da obra, assim como não é obrigada a primar pelo seguimento de regras de composição que definam a maneira ideal de se produzir uma Obra de Arte , fatos divergentes ao que ocorria em períodos anteriores.

Portanto, o artista contemporâneo é compromissado pelo estabelecimento das normas que irão conduzir seu processo criativo e, sumamente, pela instituição dos fins que o levaram a optar pelo meio seguido e ao produto obtido; e é por esse fato que se pode caracterizá-lo como um indivíduo livre no âmbito da criação (ou seja, ele não deve fazê-lo porque é o certo, o ideal, mas, sim, pode fazê-lo se sua consciência diz que é o correto a ser feito).

O resultado desta condição é originário de uma série de circunstâncias de ordem social, econômica, política e cultural formadora do "homem contemporâneo" (a exemplo, a democratização, urbanização e compartilhamento de informações).

O indivíduo que concebe algo inusitado, despertando o interesse dos espectadores, comumente, é bem acolhido e respeitado. Enquanto, nos séculos passados, o artista era, geralmente, limitado a criar, obedecendo a certos padrões de composição e conteúdo.

Desse modo, a Arte Contemporânea vai tornando-se cada vez mais intimista, pois cada artista, na formação de seu estilo, considera suas experiências, sensações, pontos de vista, de forma a compor sua marca distintiva ante aos demais, permitindo seu imediato reconhecimento pelo público. Em consequência, a arte atual é cunhada de uma imprevisibilidade, já que o artista procura fazer com que suas produções reflitam o seu "ser" (que é unicamente de conhecimento desse) e, também, por estar sempre realizando criações diversas (com materiais não usuais e técnicas resultantes de experimentações advindas de investigações sobre as propriedades destes primeiros), evitando produzir algo já concebido pelos demais artistas, passando despercebido pelo olhar do espectador.

REFERÊNCIAS

DENCKER, Ada. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Turismo**. 8 e.d. São Paulo: Editora Futura, 1998.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

JANSON, H. W.; JANSON, A. F. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Mariana. Fundamentos de Metodologia Científica. 6 e.d. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PECCININI, Daisy. Arte Conceitual, Instalação e Multimeios – Anos 70. Disponível em: <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo5/multimeios.html>. Acesso em: 10 de set. de 2016.

PISCHEL, G. **História Universal da Arte**. São Paulo: Mirador Internacional, 1966. 3v.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 1991.

READ, Herbert. **O Sentido da Arte**: Esboços da História da Arte, principalmente da pintura e da escultura e das bases dos julgamentos estéticos. São Paulo: IBRASA, 1978.

ZILIO, Carlos. **A Querela do Brasil**: A Questão da Identidade da Arte Brasileira. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.

O CORDEL E O TEATRO DE BONECOS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM SALA DE AULA

Kelly Sheila Inocêncio Costa Aires[1], Isabelle Monteiro de Souza César[2], Ytalo Bruno Brito de Farias[3]

[1]Professora Dra. em Literatura e Ensino- IFPB. e-mail: kellysheilacosta@yahoo.com.br; [2]Graduada em Gestão Ambiental- IFPB. e-mail: bellemonteiro@gmail.com; [3]Graduado em Gestão Ambiental – IFPB. e-mail: ytalobrunojp@gmail.com

RESUMO: A Literatura de Cordel é uma manifestação da Cultura Popular que tem sido descoberta por intelectuais e pela escola, sendo, cada vez mais, pesquisada nas universidades e encontrada no espaço escolar. Contudo, ainda é marginalizada e vista como um tipo de poesia menor. Por sua vez, a Educação Ambiental, apesar de haver uma lei que obrigue as escolas a implementá-la, ainda não é uma realidade na maioria das escolas. Já, o Teatro de Bonecos, por ser uma manifestação popular que faz parte da cultura nordestina, ainda precisa ser conhecido, experimentado e reconhecido por alunos e professores. Por essas e outras razões, aliamos essas áreas do conhecimento para tentar desenvolver um trabalho interdisciplinar voltado para futuros professores que lecionarão no Ensino Fundamental e Médio, no intuito de contribuir para a promoção desses saberes essenciais para a formação humana. Este trabalho foi realizado por meio de uma oficina desenvolvida com alunos graduandos do curso de Letras à distância do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa, como parte do projeto do PIBITI, intitulado "Do Cordel, Jogo Dramático e Teatro de Bonecos à Educação Ambiental: promovendo a cidadania no IFPB". Aqui, relataremos, brevemente, essa experiência. Dessa forma, esperamos contribuir para que futuros professores e até docentes mais experientes possam conhecer e refletir sobre possibilidades metodológicas para trabalhar com a Educação Ambiental, a Literatura de Cordel e o Teatro de Bonecos de forma lúdica e prazerosa, formando alunos leitores e cidadãos mais críticos.

Palavras–chave: Folheto, Formação Docente, Problemas ambientais

THE CORDEL AND THE PUPPET THEATRE BY THE ENVIRONMENTAL EDUCATION CLASSROOM

ABSTRACT: One of the oldest traditions popular in Brazil, but originated in Portuguese novels in verse and later passed to writing, Cordel Literature has established itself as the literary style transmitter creativity and humor. Because being with vivacity and historicity related to popular culture, the line does not show, only a literary word, but today, it is used as a teaching and pedagogical practice, especially in the classroom to be a basis for the establishment of environment for knowledge. This work was through a workshop conducted with undergraduate student's letters of distance learning course at the Federal Institute of Paraíba (IFPB) Campus João Pessoa, held on 19 December 2015 on the institution and addressed issues such as environmental education, the Puppet Theatre and Cordel Literature. The activities proposed in this workshop could make the exchange and integration of environmental education, Cordel Literature and Puppet Theater, because although not designed to be worked together, we could demonstrate the relationship between them so that waiting was found that, from then being treated in a piecemeal fashion.

KEYWORDS: flyer, teacher training, environmental problems

INTRODUÇÃO

A Literatura de Cordel é uma manifestação da Cultura Popular que tem sido descoberta por intelectuais e pela escola, sendo, cada vez mais, pesquisada nas universidades e encontrada no espaço escolar. Contudo, ainda é marginalizada e vista como um tipo de poesia menor. Por sua vez, a Educação Ambiental, apesar de haver uma lei que obrigue as escolas a implementá-la, ainda não é uma realidade na maioria das escolas. Já, o Teatro de Bonecos, por ser uma manifestação popular que faz parte da cultura nordestina, ainda precisa ser conhecido, experimentado e reconhecido por alunos e professores. Por essas e outras razões, aliamos essas áreas do conhecimento para tentar desenvolver um trabalho interdisciplinar voltado para futuros professores que lecionarão no Ensino Fundamental e Médio, no intuito de contribuir para a promoção desses saberes essenciais para a formação humana.

Ignez Ayala (1997, p. 98) critica a postura de muitas pessoas da universidade que acreditam que aquilo que iletrados e semiletrados fazem não é arte, não é cultura, nem literatura. Por isso, quando estudam a cultura popular, após encontrarem algum vínculo com o passado da cultura europeia, insistem em nivelá-la e compará-la pelas técnicas empregadas ou por seus elementos formais mais evidentes. Por exemplo: muitos professores até levam o cordel para a sala de aula, mas acreditam que precisam dizer que ele nasceu na Europa e pendurá-los em um varal para mostrar que, em Portugal, ele era vendido assim. Mas, aqui, no Nordeste, se perguntarmos aos mais velhos, eles nos dirão que os cordéis eram colocados no chão ou em uma banquinha, com uma pedrinha em cima, para serem vendidos nas feiras. Assim, alguns estudiosos descartam “os contextos sócio-culturais, o sentido que as atividades culturais, as práticas, os processos têm para as pessoas que as fazem, as escolhem, as elegem por gosto, por costume, por preceito ou por qualquer outro motivo” (AYALA, 1997, p. 98). Desse modo, percebemos que a autora toca numa questão fundamental na relação entre a cultura popular e a erudita, na qual a primeira, geralmente, descarta o contexto sociocultural do fazer do povo, como se fosse possível isolar um do outro, expondo as manifestações da cultura popular como peças de museu.

Nos folhetos, os cordelistas escrevem a partir de sua vivência local e da sua realidade. Logo, esse contexto sociocultural não pode ser ignorado no contexto educacional. Ao contrário, deve ser conhecido e reconhecido em sala de aula. Além disso, os folhetos conservam um potencial instrutivo por serem ferramentas de ensino e aprendizagem que se

expressam por meio de sua ação cultural, proporcionando a construção de uma consciência crítica pela interpretação que faz de acontecimentos reais do cotidiano. Viana (2006, p.07) corrobora com essa visão, como podemos perceber no seu relato a seguir:

> O 'Professor Folheto' desempenhou um papel preponderante na minha formação escolar. Facilitou o aprendizado da leitura, despertou o interesse pelos livros e me deu um farto cabedal de expressões e termos genuinamente nordestinos, ou seja, algo que já estava presente no meio em que eu vivia, mas que não estava impresso em nenhum outro tipo de literatura. É aquela velha tese defendida por Paulo Freire: o aluno precisa ler sobre coisas que fazem parte do seu cotidiano, da sua realidade.

Os poetas populares *são considerados os mediadores ativistas, aqueles agentes culturais que mobilizam e propagam ideias, que têm a responsabilidade social de transmitir, à comunidade, informações de um mundo ainda não acessível (BUARQUE, apud TRIGUEIRO, 1999). Hoje, além de construírem histórias inventivas, criam e se apropriam de histórias reais, do cotidiano popular.*

Assim, o cordel, também, pode e deve ser lido em sala de aula desde a Educação Infantil, de forma lúdica e prazerosa, contribuindo para a formação do hábito de leitura e de um leitor proficiente, inclusive unindo-se a outras áreas do conhecimento, como propomos nesta pesquisa.

Atualmente, a pedagogia da Educação Ambiental têm sito utilizada para a formação de cidadãos críticos e conscientes acerca das questões ambientais. Segundo a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977):

> A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, um caminho para promover essa temática é o de buscar formas de sensibilizar a população e buscar meios de expandir as informações para que venha a contribuir na formação de cidadãos críticos e conscientes conhecedores das principais causas das questões ambientais. Em sua pedagogia libertadora e humanista, Paulo Freire mostra que a Educação Ambiental pode ser vivenciada em duas fases (SATO, 2002, p.30):

> Primeira fase: deve considerar a possibilidade de transformar as sociedades através das ações participativas e políticas dos estudantes; Segunda fase: a pedagogia escolar cessa e tende a se transformar na pedagogia humana, num processo permanente de libertação. A descoberta da "libertação", no entanto,

> não pode ser puramente intelectual, ela deve envolver a ação com a reflexão, a qual Paulo Freire chama de *práxis* (SATO, 2002).

Nesse contexto, o teatro de bonecos surge como um aliado da Educação Ambiental no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. O teatro oportuniza simulações de aspectos cotidianos em contexto favorável ao exercício da ludicidade. No âmbito da educação básica, pode auxiliar a criança a internalizar regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social (REGO, 2001), por essa razão pode contribuir para que os alunos vivenciem a arte como educação, bem como a Educação Ambiental.

O teatro de bonecos ou de fantoches nasceu na Antiguidade e faz parte da tradição popular e também da erudita, de forma que está presente na vida dos homens desde os primórdios. Embora assuma nomes e características diferentes de acordo com cada tradição, por exemplo, sendo chamado de fantoche e representado por atores na cultura erudita, e conhecido por mamulengo e apresentado por bonequeiros na cultura popular, percebemos que os tipos de bonecos (luva, fio ou vareta) são semelhantes e as histórias contadas se perpassam de modo que há uma troca de fontes, ou seja, o popular se inspira no erudito e o inverso.

O teatro, por sua forma de "fazer coletivo", possibilita o desenvolvimento pessoal não apenas no campo da educação não formal, mas permite ampliar, entre outras coisas, o senso crítico e o exercício da cidadania (MONTENEGRO, 2005), porque proporciona ao aluno uma vasta experiência que abre caminhos para novas experiências.

As crianças parecem construir mais facilmente o conhecimento por meio de algo que as encante emocionalmente como é o caso do Teatro de Bonecos (GALVÃO, 1996). Dessa forma, também por estar presente na cultura popular, é importante que o professor lance mão dessa prática em seu método de ensino, porque os alunos tendem a interagir mais quando as aulas adotam uma forma diferente do método tradicional e mecanizado das escolas. Além disso, por ser uma manifestação da cultura popular, o aluno irá descobrir e mergulhar na sua cultura, reconhecendo o seu valor.

Realizamos este trabalho por meio de uma oficina oferecida aos alunos graduandos do curso de Letras a distância do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, com intuito de promover a Educação Ambiental aliada à Literatura, em especial a Literatura de Cordel. Nessa oficina, lemos cordéis, analisamos e refletimos sobre questões literárias e ambientais. Também, foi discutido e vivenciado metodologias de ensino e o Teatro de Bonecos como possibilidade de tornar esse trabalho mais lúdico, em especial, para alunos do Ensino Fundamental.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho é fruto da experiência vivenciada por meio de uma oficina, prevista no cronograma de execução do projeto "Do Cordel, Jogo Dramático e Teatro de Bonecos à Educação Ambiental: promovendo a cidadania no IFPB", fomentado pelo PIBITI do Instituto Federal da Paraíba, campus João Pessoa.

A oficina foi realizada no dia 19 de Dezembro de 2015, na referida instituição, com uma carga horária de 4 horas e abordou temáticas como a Educação Ambiental, a Literatura de Cordel e o Teatro de Bonecos. No primeiro momento, houve a apresentação do projeto e de todos os seus componentes e, em seguida, dos 11 alunos participantes da oficina. Em sequência, houve relato de experiência pessoal com o cordel e o teatro de bonecos pelos participante.

Na etapa seguinte, foram lidos e discutidos os seguintes textos das áreas do conhecimento envolvidas no projeto:

- Educação Ambiental: Cuidar, cuidar-se: discutindo questões ambientais e o papel da escola (Leila Chalub Martins) - Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores, de Marilda Almeida Marfan
- Teatro de Bonecos: **Teatro de Fantoches**, de Tania Mara Fatinato e Edile Fracaro Rodrigues;
- Literatura de Cordel: Antologia Poética de Patativa do Assaré;

As leituras e discussões foram feitas sob a perspectiva da Educação Ambiental com o objetivo de refletir sobre um trabalho interdisciplinar que focasse a educação Ambiental, a Literatura de Cordel e o Teatro de Bonecos em sala de aula. Além disso, houve improvisação de uma história de mamulengo a partir dos poemas e textos lidos.

Ao final das leituras, foram construídos fantoches com materiais reciclados e a apresentação da improvisação. A oficina foi filmada por meio dos recursos audiovisuais da equipe de multimeios do IFPB e, em breve, serão disponibilizados para toda a comunidade da instituição.

Por fim, após as apresentações, realizamos uma avaliação da oficina como um todo por meio de uma conversa informal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É dever de todo professor fazer a interação entre o aluno e o meio em que vive, buscando seus valores sociais e culturais para que sua prática pedagógica coopere com a obtenção dos saberes escolares, pois o trabalho pedagógico pautado em múltiplas linguagens envolve o binômio "saberes já construídos" e "saberes a serem construídos" (PLETSCH, 2005).

É preciso lembrar de que a Educação Ambiental pode despertar a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente, assim como a Literatura que tem a função de humanizar. Assim, ela transcende a visão antropocêntrica, uma perspectiva egoísta, que conduziu o homem a se sentir como o centro de tudo e a subjugar a natureza ao seu bel prazer. É fato que o ser humano, para sobreviver, precisa conhecer e preservar o seu ambiente, logo, se isto não ocorre, estamos fadados à extinção.

Nessa perspectiva, a oficina "O Cordel e o Teatro de bonecos pela Educação Ambiental em sala de aula" foi realizada para graduandos em Letras à distância com o objetivo de trabalhar a Educação Ambiental e Literária, por meio do Teatro de Bonecos e/ ou fantoches, no intuito de contribuir para a formação de futuros professores que almejam formar leitores e cidadãos críticos. Assim, a oficina foi criada refletir sobre essas temáticas, desenvolver metodologias de ensino que focassem a leitura da Literatura de Cordel e a discussão da importância de se trabalhar a Educação Ambiental em sala de aula, de forma crítica, lúdica e prazerosa.

Inicialmente, houve a apresentação dos componentes do projeto "Do Cordel, Jogo Dramático e Teatro de Bonecos a Educação Ambiental: promovendo a cidadania no IFPB". Em seguida, foram feitos relatos de experiências pelos alunos, no qual cada um falou sobre suas vivências com o cordel e o teatro de bonecos dentro e fora da sala de aula.

Em seguida, veio a seleção do poema que seria lido e discutido sob a perspectiva da Educação Ambiental. Foi sugerida uma Antologia Poética de Patativa do Assaré, como os seguintes poemas: **Triste Partida**, **Vaca Estrela e Boi Fubá** e **A Morte de Nanã.** Os participantes do curso escolheram ler o poema "Vaca Estrela e Boi Fubá". A partir da leitura do poema, foi discutida a questão da seca no Nordeste sob a perspectiva literária e ambiental.

Depois, discutimos sobre metodologias de ensino para se trabalhar o cordel e o teatro de bonecos em sala de aula como possibilidade de tornar esse trabalho mais lúdico, em especial, para alunos do ensino fundamental.

O próximo passo foi a improvisação de uma história de mamulengo a partir do poema escolhido. Nesse momento, os cursistas formaram três grupos de quatro pessoas cada, para a confecção de fantoches com o uso de materiais que podem ser utilizados como sucatas, por exemplo: garrafas pet, palitos de churrasco, meias, bolas de isopor, colas quente e branca, tecido, TNT, miçangas, lápis piloto para quadro negro, latas de leite, tampas de garrafa e papelão. Segundo Galvão (1996), "(s)ó confeccionar o boneco não é criá-lo, pois a criação só se dá por completo, quando o boneco recebe vida, através da manipulação e expressão verbal". Assim, pelas mãos criativas dos grupos, os bonecos começaram a ter forma, a ter vida.

Logo após a confecção, veio a apresentação da história improvisada a partir do poema "Vaca Estrela e Boi Fubá". Cada grupo a apresentou por meio dos bonecos criados atrás de um lençol, tornando o momento mais lúdico e prazeroso. Nessa hora, foi possível perceber o entusiasmo dos cursistas e a promoção da conscientização sobre a importância de se trabalhar a temática ambiental de um jeito diferente.

Por fim, foi a avaliação do curso. No tocante aos resultados, é importante ressaltar que, embora não entre na grade curricular das instituições como uma disciplina, a Educação Ambiental pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, contextualizada e lúdica. Além disso, a promoção de significados por meio dos conteúdos abordados nesta oficina foram de suma importância, já que, por se tratar de um tema transversal, a Educação Ambiental pode ser trabalhada em sala, de forma interdisciplinar em todas as áreas do conhecimento, como no curso de Letras, tanto na área de Língua quanto na de Literatura.

CONCLUSÕES

A Educação Ambiental vem tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em um contexto social e histórico (CNUMAD, 1997). Por sua vez, a Literatura de Cordel aborda temas que buscam a consciência crítica da população, ensinando-os a interagir e cuidar do meio ambiente. Já o teatro de boneco, mesmo não sendo trabalhado de forma assídua nas escolas, é uma ferramenta didático-pedagógica bastante rica que pode e deve ser abordado não apenas na temática ambiental, mas em todos os conteúdos do currículo escolar. Assim, aliando essas três áreas foi possível desenvolver um trabalho interdisciplinar, construtivo e lúdico, de forma que contribuiu significativamente para a formação de futuros professores.

Esta foi a primeira oficina realizada no projeto. Houve mais duas oficinas com públicos diferentes, alunos do Ensino Fundamental e Médio, com outros objetivos e atividades, as quais complementaram o trabalho que iniciamos, pois experimentamos as propostas metodológicas elaboradas nessa fase para descobrimos se, de fato, funcionavam em uma sala de aula real. Essas experiências serão publicadas em outra oportunidade.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um cantador nordestino.** 3. ed. Rio de janeiro: Vozes, 1980.

AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. In: **Literatura e Sociedade**. Revista de teoria literária e literatura comparada, n. 2. São Paulo, 1997.

CNUMAD. *Agenda 21*. **Brasília: Senado Federal/ Subsecretaria de Edições Técnicas**, 1997.

GALVÃO, M. N. C. **Possibilidades Educativas do Teatro de Bonecos nas escolas públicas de João Pessoa.** Dissertação de Mestrado em educação. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

MONTENEGRO, Betânia. **O papel do teatro na divulgação científica: a experiência da seara da ciência.** *Cienc. Cult.* [online]. 2005, v. 57, n. 4, pp. 3132.ISSN 00096725.

PIAGET, J**. Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Rorense, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. Editor: Santos, J.E. São Carlos, RiMa, 2002.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. **O ativista midiático da rede folkcomunicacional**. Disponível http://200.201.9.18/index.php?journal=folkcom&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=536&path%5B%5D=370. Acesso em: 15 Ago 2016.

VIANA, A. **Acorda Cordel na sala de aula: a Literatura popular como ferramenta auxiliar na Educação**. Ed.Tupynanquim, São Paulo: 2006.

O DESENHO DE OBSERVAÇÃO COMO FERRAMENTA DE APREENSÃO DO REAL: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM CORURIPE, ALAGOAS

Arthur Victor da Silva Moreira [1], Clara Elys Almeida da Silva [2], James Willian Alves Silva [3], Paulo Henrique da Fonseca Santos [4], Vanine Borges Amaral [5]

[1]Discente do curso técnico integrado em Edificações – IFAL. Bolsista de extensão do IFAL. E-mail: arthur.victor.919@gmail.com; [2]Discente do curso técnico integrado em Edificações – IFAL. Bolsista de iniciação científica do IFAL. E-mail: claraelys3@gmail.com; [3] Discente do curso técnico integrado em Edificações – IFAL. Bolsista de extensão do IFAL e-mail: jameswillian1010@gmail.com; [4] Discente do curso técnico integrado em Edificações – IFAL. Bolsista de extensão do IFAL e-mail: phhenrique.ph34.ph@gmail.com [5]Professora do curso técnico integrado em Edificações – IFAL. Orientadora da ação extensionista. E-mail: vanine.borges@ifal.edu.br

RESUMO: O presente trabalho apresenta a ação extensionista desenvolvida pelo Campus Coruripe do Instituto Federal de Alagoas, que teve por objetivo habilitar os participantes a utilizar a linguagem gráfica segundo os princípios e fundamentos básicos do desenho de observação e estimular o uso desenho à mão livre enquanto ferramenta criativa e cognitiva de experimentação da realidade. De maneira a assinalar a atuação do IFAL no contexto sociocultural do município, o projeto se apresenta como uma alternativa para expressão individual, a partir da linguagem gráfica, ainda pouco estimulada e valorizada em nosso país, inclusive no ambiente escolar. A partir de aulas expositivas e de ateliês de desenho a ação extensionista se mostrou positiva para a comunidade de Coruripe, constituindo uma oportunidade de desenvolver a criatividade e as habilidades de percepção visual e espacial. Foi notável os avanços dos participantes em relação à forma de desenhar, demonstrando a importância da prática na compreensão de conceitos teóricos como perspectiva, luz e sombra, elaboração de texturas, composição e enquadramento visual. Percebeu-se também que a prática de desenhar em grupo possibilitou uma forte interação social, proporcionando um ambiente de aprendizado estimulante.

Palavras–chave: Desenho de Observação; Habilidades perceptivas; Criatividade; Extensão

THE OBSERVATION DRAWING AS A TOOL OF REALITY APPREHENSION: AN EXTENSION EXPERIENCE AT CORURIPE, ALAGOAS, BRAZIL

ABSTRACT: This paper presents the extension action developed by the Federal Institute of Alagoas at Campus of Coruripe, which aimed to enable the participants to use the graphic language according to the principles of observation drawing and also to promote the drawing by hand as a creative and cognitive tool for an experimentation of reality. In order to point out the performance of IFAL in the sociocultural context of Coruripe, the proposal is presented as an alternative to individual expression, from the graphic language, barely encouraged and valued in our country, Brazil, including in the school environment. From lectures and drawing studios the extension course was positive for the community by providing an opportunity to develop creativity and visual and spatial perception skills. It was remarkable the technical progress of the participant that shows the importance of practice in the understanding of theoretical concepts such as perspective, light and shadow, drawing textures, composition and

visual environment. Furthermore, it was noticed that the practice of drawing in group enabled a strong social interaction by providing a stimulating learning environment.

KEYWORDS: palavras-chave em inglês. Deixar uma linha em branco após as Keywords.

INTRODUÇÃO

Diante dos princípios de organização racional da vida em sociedade, há uma tendência em relegar ao segundo plano ações culturais que promovam uma interação criativa do homem com a realidade em que habita. No contexto das cidades brasileiras e, especificamente do Estado de Alagoas, são diminutas as atividades lúdicas que convidem a sociedade a se expressar e comunicar sua individualidade, observar e perceber os espaços em que vive e qual o papel que ela desempenha nestes lugares. Estes, não devem ser vistos apenas como centros de produção e consumo de bens e serviços, uma vez que também pressupõem encontros, trocas, construção de conhecimento.

Estudiosos dos centros urbanos e suas consequentes manifestações sociais, entendem que as cidades são constituídas por necessidades que ultrapassam os imperativos básicos do consumo e da subsistência humana. É o que LEFEBVRE (2001) conceitua como "necessidades sociais antropológicas", por meio das quais o cidadão elabora o seu direito à cidade. Há uma necessidade premente de "ver, ouvir, tocar, degustar, reunir estas percepções num mundo (...). Trata-se da necessidade de uma atividade criadora, de obra (e não apenas de produtos e de bens materiais consumíveis), necessidade de informação, simbolismo, de imaginário, de atividades lúdicas" (ibidem. p. 105).

O desenho, considerado enquanto linguagem fundamental para a criação é uma atividade frequentemente encarada como desprovida de importância, sendo muitas vezes deixada de lado quando a criança tem ainda poucos anos de idade. No entanto, é sabido que "qualquer expressão artística se vale do desenho como meio para entender o projeto inicial. (...) O desenho é a obra primeira, o primeiro estágio de qualquer obra de arte, a partir do qual se desenvolvem a primeira ideia, as primeiras impressões; é o meio conceitual básico para muitos artistas. " (PARRAMON, 2014, p.6)

Assim como qualquer forma de linguagem o desenho dispõe de uma técnica que se pode aprender. E durante este processo cognitivo, ocorre o desenvolvimento de habilidades perceptivas que contribuirão para a constituição de seres humanos mais criativos com um pensamento produtivo, capaz de dar respostas inovadoras e deixando sua marca no mundo.

> Aprendendo a desenhar objetos e pessoas observados você pode incorporar novos modos de ver que orientem estratégias do pensamento criador e da solução de

> problemas, exatamente do mesmo modo como ao aprender a ler você adquire conhecimento verbal e introjeta as estratégias do pensamento lógico, analítico. (EDWARDS, 2002b, p.18)

Sob essa ótica, o desenho possibilita a comunicação de ideias e a representação de projetos, pensamentos e sentimentos e, por isso, não deve ser compreendido exclusivamente como expressão de artistas, mas também como processo de estímulo à linguagem e de desenvolvimento de habilidades perceptivas tanto de si mesmo enquanto sujeito, quanto da realidade exterior.

Este entendimento motivou a proposição de ações extensionistas que estimulassem o uso do desenho para experimentação e apreensão do real, na cidade de Coruripe, Alagoas. A partir das habilidades desenvolvidas durante a disciplina de Desenho ofertada no primeiro ano do Curso Técnico em Edificações no Campus Coruripe do Instituto Federal de Alagoas, procurou-se desenvolver atividades que estimulassem o uso da linguagem gráfica, procurando contribuir para o desenvolvimento de uma visão mais sensível e não apenas pragmática, dentro do campo de formação tecnológica do Instituto. Nesse sentido, no ano de 2016, foi promovido o curso de Fundamentos do Desenho de Observação, ação de extensão aberta à comunidade, objetivando habilitar os alunos a utilizar esta linguagem segundo os princípios e fundamentos básicos do desenho de observação e estimular o uso desenho à mão livre enquanto ferramenta criativa e cognitiva.

Em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Edificações (2014), almeja-se que os alunos sejam capazes de atuar de maneira "crítica e responsável, sobretudo no que diz respeito à melhoria da qualidade da vida em sociedade" (ibidem, p.10). A intenção é que o curso se constitua enquanto um ambiente de troca de saberes, incentivando o desenvolvimento da consciência social. Assim como afirma Edwards (2002a), ao exprimir-se através do desenho, são proporcionados meios de liberar o potencial criativo e ter acesso em um nível consciente da "capacidade inventiva, intuitiva e imaginativa – capacidade que talvez tenha permanecido adormecida e inexplorada em decorrência de nossa cultura verbal e tecnológica e de nosso sistema educacional" (Ibidem, p.31).

Esta constitui a segunda experiência extensionista neste campo criativo. No ano de 2015, foi executado o Projeto de Extensão "Croquis Urbanos: Percepções da cidade de Coruripe, Alagoas", que propôs a organização de oficinas ao ar livre em que os participantes inscritos se reuniram em locais previamente especificados a fim de captar e registrar as paisagens urbanas, produzindo desenhos de locação. Os bolsistas da ação extensionista eram

os responsáveis por organizar as atividades das oficinas, registrar a produção e divulgá-la no site institucional do IFAL - Campus Coruripe[33].

A realização de oficinas de croquis urbanos em Coruripe constituiu-se, pois, em um fecundo recurso didático com fins de despertar para o direito à cidade que habitamos, enfatizando suas peculiaridades sociais e culturais, construídas e humanas. Durante as atividades desta primeira ação extensionista, percebeu-se a grande demanda da população da cidade por este tipo de atividade criativa. Findas a execução do referido projeto, os participantes questionaram se haveriam novas ações semelhantes que desenvolvessem as habilidades de desenho e de comunicação visual, indicando interesse também de outras pessoas que não haviam podido participar inicialmente.

O curso de extensão, ora apresentado, participa de tais necessidades por ações artísticas e criativas na cidade. De maneira a assinalar a atuação do IFAL na região de Coruripe, no contexto sociocultural, a proposta se apresenta como uma alternativa para expressão individual, a partir da linguagem gráfica, ainda pouco estimulada e valorizada em nosso país, inclusive no ambiente escolar.

MATERIAL E MÉTODOS

A ação de extensão foi executada a partir de atividades didático/pedagógicas desenvolvidas através de aulas expositivas e dialogadas, seguidas de debates: questionamento, contextualização e reflexão. Com periodicidade de duas vezes semanais e carga horária total de 80 horas, os participantes se reuniram em sala de aula tendo em vista dois formatos de atuação: A primeira aula da semana era sempre de caráter expositivo, com a introdução das habilidades básicas do desenho e de conteúdos teóricos tais como: traços básicos, geometria dos corpos, técnicas de composição, estrutura e enquadramento do desenho, cálculo de proporções, efeitos de profundidade - visão binocular e noções básicas de perspectiva, luz e atmosfera no desenho - luz e sombras e técnicas tonais, hachuras e texturas de diferentes materiais, desenho de figuras humanas e desenho de cenas urbanas.

Já o segundo encontro correspondia às oficinas práticas, os chamados ateliês de desenho. Nestes momentos, os participantes se organizavam em volta de objetos selecionados para que fossem desenhados segundo as técnicas aprendidas na aula anterior. Os últimos encontros foram realizados em espaços abertos (ao ar livre) possibilitando o desenho de observação de espaços construídos.

[33] Ver postagens em http://www.coruripe.ifal.edu.br/noticias/titulo-projeto-de-extensao-201ccroquis-urbanos201d-apresenta-suas-aulas-de-capacitacao

Os alunos eram estimulados a realizar exercícios práticos de forma individual com aplicação dos assuntos do conteúdo programático tanto em sala como por meio de atividades extraclasse para aperfeiçoamento.

Todas as produções gráficas dos alunos foram recolhidas para avaliação, registrada fotograficamente pelos bolsistas que atuaram como instrutores e devolvida com as devidas orientações. Tal registro se faz necessário para o acompanhamento da evolução dos alunos, orientados a criarem uma pasta de desenhos, a fim de compilar toda a sua produção gráfica. Nesse sentido, ao final do curso, de posse dos desenhos produzidos, os participantes puderam perceber a sua evolução e foram estimulados a fazer uma autoavaliação de seu desempenho.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem foi realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática com o objetivo de diagnosticar a situação da aprendizagem de cada aluno. No decorrer das aulas ministradas ocorreram debates e indagações para a verificação da aprendizagem, com acompanhamento e orientação na produção individual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ação extensionista se mostrou positiva para a comunidade de Coruripe, constituindo uma oportunidade de desenvolver a criatividade e as habilidades de percepção visual e espacial. Foram notáveis os avanços dos participantes em relação à forma de desenhar, demonstrando a importância da prática na compreensão de conceitos teóricos como perspectiva, luz e sombra, elaboração de texturas, composição e enquadramento visual. Muitos não tinham essa prática antes de iniciar o projeto e puderam aprender e aperfeiçoar as técnicas de desenho e composição ao longo das atividades.

Além do aperfeiçoamento das habilidades de representação gráfica, percebeu-se que a prática de desenhar em grupo possibilitou uma forte interação social, proporcionando um ambiente de aprendizado leve e descontraído. Foi estabelecido um ambiente estimulante de troca de conhecimento, onde cada um pôde aprender também ao observar e discutir sobre o desenho e a técnica do outro.

Figura 1 – Registros fotográficos das aulas expositivas, execução de exercícios práticos que promovem a interação entre os participantes e os ateliês de desenho com exposição de objetos ao centro. Acervo pessoal, 2016

Para a execução das atividades foram ofertadas vinte e cinco vagas a fim de que se constituísse uma turma passível de assessoramento individualizado. No entanto, pela alta demanda pelo curso, com procura constante e lista de espera dos inscritos, foi permitido o ingresso de novos alunos no decorrer do curso tendo em vista o perfil flutuante de muitos dos participantes, em atitude típica de atividades eletivas e flexíveis. Entre os participantes, registrou-se um público majoritariamente de crianças e adolescentes, com faixa etária entre dez e quinze anos e um adulto.

Figura 2 – Desenhos elaborados pelos participantes nos ateliês de desenho, acervo pessoal, 2016[34]

Do ponto de vista do crescimento acadêmico e pessoal dos bolsistas da ação, também foi possível identificar ganhos nas habilidades de produção gráfica, elaboração de textos e apresentações orais em público. A participação no projeto possibilitou a troca de saberes com a comunidade, permitindo que os bolsistas instrutores atuassem em sua cidade de maneira consciente de seu papel enquanto disseminador do conhecimento. Atuou-se, pois, dentro do espírito extensionista de incentivar uma prática acadêmica que extrapole os limites das salas de aula e contribua para a consolidação do papel social das instituições de ensino, formando profissionais cidadãos e conectados com o meio em que se inserem.

CONCLUSÕES

A ação apresentada mostrou-se como uma alternativa de expressão para os moradores de Coruripe através da produção gráfica. As atividades propostas despertaram os participantes para o uso do desenho enquanto ferramenta de experimentação. Em paralelo, estimularam o processo de identificação do desenhista, enquanto sujeito participante de sua própria obra e agente criador do espaço em que habita, enriquecendo sua experiência de mundo.

[34] Todos desenhos reproduzidos neste artigo foram produzidos pelos participantes do projeto, que autorizaram a sua publicação.

Nas áreas relacionadas com a produção do espaço habitado, que abrange cursos técnicos, tecnológicos e bacharelados como por exemplo Edificações, Design de Interiores e Arquitetura, o uso do desenho de observação enquanto ferramenta de aprendizagem, de criação e de comunicação é tido como fundamental para a formação profissional. Paralelamente, percebe-se uma resistência em grande parte das pessoas em idade adolescente ou adulta para com a prática do desenho, mesmo aquelas que encontram-se nos cursos referidos. A maioria afirma não ter nenhuma capacidade de desenhar, como se este fato dependesse exclusivamente de um dom inato. Muitas vezes o ato de desenhar é visto apenas como uma mera atividade da infância e acaba por ser desencorajado pela sociedade que prioriza habilidades mais técnicas e pragmáticas, como o cálculo e a escrita. Nesse sentido, considera-se como possibilidade de investigação científica a relação entre o desenho e a aprendizagem durante a vida estudantil, especificamente nas áreas do conhecimento relacionadas ao espaço construído/ habitado, buscando analisar as formas de abordagem dos professores de desenho em sala de aula e como esta habilidade pode contribuir para o desenvolvimento criativo, psicomotor, de habilidades comunicativas e de percepção espacial.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o artista interior**. São Paulo: Claridade, 2002a

_____. **Desenhando com o lado Direito do Cérebro.** São Paulo: Ed. Ediouro, 2002b.

LEFEBVRE, Henri. **Direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. CAMPUS CORURIPE. **Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações.** Coruripe, 2014.

PARRAMON, J. M. **Fundamentos do Desenho Artístico**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2014. 2ª ed. 2007.

O DISCURSO COLONIZADOR NA OBRA "TERRA PAPAGALLI", DE JOSÉ ROBERTO TORERO E MARCUS AURELIUS PIMENTA

Lorena Lopes de Freitas Dias[1], Eduardo Vinícius Santos Oliveira[2], Andréia Mendonça dos Santos Lima[3], Dioneia Foschiani Helbel[4]

[1]Discente do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio - IFRO. Aluna pesquisadora de iniciação científica. e-mail: lorenalopesf99@gmail.com;. [2] Discente do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio - IFRO. Aluno pesquisador de iniciação científica. e-mail: eduardoviniciussantosoliveira@gmail.com [3] Professora do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio – IFRO. e-mail: andreiamendonsa@ifro.edu.br; [4] Professora do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio - IFRO. e-mail: dioneia.foschiani@ifro.edu.br;

RESUMO: A teoria pós-colonialista vem sendo discutida em diversos contextos, dentre eles, a literatura. Esse conceito estuda e analisa as operações discursivas criadas e usadas pelo colonizador, e clama pela voz do sujeito oprimido e inferiorizado. Diante disso, este trabalho analisou, à luz da teoria pós-colonialista, o livro "Terra Papagalli", de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, que conta a história do descobrimento do Brasil, com o objetivo de encontrar traços do discurso colonizador e verificar como esse discurso foi construído. Os resultados encontrados foram analisados de forma crítica e levaram o leitor a refletir sobre como essa parte da história foi relatada e a perceber a literatura como ferramenta de poder e manipulação, usada por muito tempo para corromper e dominar coisas e pessoas.
Palavras–chave: colonialismo, índio, português, estereótipo

THE COLONIZER DISCOURSE IN "TERRA PAPAGALLI", BY JOSÉ ROBERTO TORERO AND MARCUS AURELIUS PIMENTA

ABSTRACT: The postcolonial theory has been discussed in various contexts, including the literature. This concept studies and analyzes the discursive operations created and used by the colonizer, and it claims the voice of the oppressed and inferiorized people. Thus, this work analyzed, based on the post-colonial theory, the book "Terra Papagalli", written by José Roberto Torero and Marcus Aurelius Pimenta, which tells the story of the discovery of Brazil, in order to find traces of the colonizer speech and see how this discourse was built. The results were analyzed critically and led the reader to reflect about how this part of the story was reported, so that we were able to notice literature as a power and manipulation tool, used for a long time to corrupt and dominate things and people.
Keywords: colonialism, Indian, Portuguese, stereotype

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, pessoas foram afetadas pelo desejo do homem em conquistar poder e posses em todo o mundo. E nessa busca, muitos povos e suas terras passaram pelo processo de invasão e exploração de bens e pessoas - chamado de colonização – que, como consequência, transformou a vida de muitos povos e em muitos aspectos, como: social, político, cultural e até psicológico.

Para subjugar esses povos, uma das estratégias usada pelo colonizador foi a linguagem, empregada na formação de nações, em alianças e na colonização. Isso acarretou uma série de

consequências para os povos colonizados. Povos inteiros perderam a sua identidade e cultura, perderam sua voz e foram inferiorizados pelos que estavam no poder. Tudo isso sendo possível pelo fato da língua ser uma ferramenta de poder que, bem articulada, leva ao alcance dos mais diversos objetivos.

Diante disso, o que interessa para esta pesquisa é a busca e a análise da língua como discurso de poder no campo da literatura, haja vista que a literatura revela os usos da língua, leva a reflexões e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico do leitor. Todorov (2010) afirma que a literatura tem a capacidade de ampliar infinitamente o mundo vivido, tornando-se mais belo e pleno de sentido, enriquecendo a experiência pessoal através da interação com o outro.

Na concepção de Francheti (2009, p.7),

> A literatura é, pois, uma forma de ligação com o passado, uma forma de reinvidicá-lo. De aprender com ele, sim, mas mais do que isso: uma forma de nos apropriarmos dele, de nos colocarmos como seus herdeiros. A literatura fala pelo passado e faz o passado falar pelo presente.

Como forma de ligação com o passado, a obra de Terra Papagalli, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, é uma narrativa que entrelaça fatos da história do Brasil e ficção, levando o leitor à reflexão e à criticidade. Assim, essa obra foi escolhida como objeto deste estudo, tendo como objetivo, a análise crítica, sob uma perspectiva pós-colonialista, buscando traços do discurso colonizador, pois essa análise é imprescindível para a percepção da literatura como ferramenta de poder e manipulação, usada por muito tempo para corromper e dominar coisas e pessoas.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a elaboração deste artigo, o estudo pautou-se na pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Inicialmente, foram estudados e discutidos os conceitos referentes à teoria crítica pós-colonial. Em seguida, foi feita a leitura do livro Terra Papagalli, relacionando o embasamento teórico à narrativa e buscando traços do discurso do colonizador. E com as informações encontradas, fez-se uma discussão e análise crítica da obra, sob a luz da teoria pós-colonialista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No século XX, surgem novos estudos que usam o conceito de conhecimento e de cultura sob um novo olhar. E um desses estudos foi a teoria pós-colonialista, que surgiu como forma de

denúncia e resistência ao colonialismo, para dar voz ao sujeito inferiorizado. Segundo o inglês Robert Young (2003, p.4).[35]

> O pós-colonialismo clama o direito de todas as pessoas na Terra para o mesmo material e bem-estar cultural". E continua, "o que é importante é que o pós-colonialismo envolve em primeiro lugar, o argumento de que as nações dos três continentes não-ocidentais (África, Ásia, América Latina) estão amplamente numa situação de subordinação à Europa e à América do Norte, e numa posição econômica de desigualdade. O Pós-colonialismo dá nome a políticas e a filosofias de ativismo que contestam essa disparidade, e ainda continua numa nova forma de luta anticolonial do passado. Ele impõe não só o direito das pessoas africanas, asiáticas e latino-americanas ao acesso a recursos e bem estar-material, mas também o poder dinâmico de suas culturas, culturas que estão agora intervindo e transformando as sociedades do Ocidente.[36]

O pós-colonialismo englobou os estudos do discurso colonizador e, a partir disso, iniciou-se a discussão, em algumas obras, sobre o discurso colonial numa perspectiva diferenciada do que já havia sido feito antes. No entanto, para fazer essa discussão é preciso entender primeiro o conceito de colonialismo.

O colonialismo é um processo no qual há a formação de colônias. Segundo Ania Loomba (2002, p.2), "o colonialismo pode ser definido como a conquista e o controle de outras pessoas e bens."[37]. O objetivo do colonizador é controlar a terra e tudo o que há nela, ele se estabelece na colônia e passa a dominar tanto o território quanto os nativos ali presentes.

Segundo Bonnici (2012, p.22), para que a literatura pós-colonial surja e se desenvolva, ela depende de dois fatores importantes, que são: "(1) as etapas de conscientização nacional e (2) a asserção de serem diferentes da literatura do centro imperial." Essa primeira etapa engloba os textos literários produzidos por viajantes, soldados, administradores e suas esposas, e são chamados de literatura de colônias de povoadores/colonos. Esses textos

[35] Algumas citações são de referenciais teóricos em língua inglesa e optou-se por usar a tradução no texto e o texto original em nota de rodapé. Todas as traduções foram feitas por Andréia Mendonça dos Santos Lima.
[36] Postcolonialism claims the right of all people on this Earth to the same material and cultural well-being. […] what is important is that postcolonialism involves first of all the argument that the nations of the three nonwestern continents (Africa, Asia, Latin America) are largely in a situation of subordination to Europe and North America, and in a position of economic inequality. Postcolonialism names a politics and philosophy of activism that contests that disparity, and so continues in a new way the anti-colonial struggles of the past. It asserts not just the right of African, Asian, and Latin American peoples to access resources and material wellbeing, but also the dynamic power of their cultures, cultures that are now intervening in transforming the societies of the west.
[37] […] colonialism can be defined as the conquest and control of others people's and goods. But colonialism in this sense is not merely the expansion of various Europeans powers into Asia, Africa or the Americas from the sixteenth century onwards; it has been a recurrent and widespread feature of human history.

costumam trazer com detalhes descrições sobre a flora, fauna, costumes e língua, dando ênfase e privilégio à metrópole, ficando a periferia num segundo plano.

Na segunda etapa, podemos encontrar textos literários escritos por nativos sob supervisão imperial, podendo ser chamadas de literaturas das colônias invadidas e das colônias duplamente invadidas. Nesse contexto, os nativos recebiam a educação formal oferecida pelo império, tomavam posse da língua e se sentiam gratos ao poderem escrever na língua do colonizador. Porém esses textos literários eram moldados pelo canônico europeu e não eram aceitos se fugissem aos padrões impostos.

Há também, o que pode ser chamado de uma terceira etapa ou literatura pós-independência política, que compreendem os textos literários produzidos pelos nativos, já com uma ruptura com os padrões emanados da metrópole. Esse tipo de literatura "é mais autônoma, auto-suficiente e inovadora em sua forma e conteúdo" (BONNICI, 2009, p. 28). Os relatos de viagem obtêm destaque na literatura colonial em função do momento histórico que representam. Pode-se perceber traços do discurso colonizador no início da narrativa de Terra Papagalli (2011), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, uma vez que é um relato de viagem e conta a história do descobrimento do Brasil e seus anos precedentes.

Cosme Fernandes é o narrador e protagonista da trama, é um degredado que viveu no Brasil nas primeiras décadas do descobrimento e foi condenado a vir para cá juntamente com outros degredados, por ter cometido uma falta grave contra os princípios religiosos do seminário em que estudava. Os portugueses chegam ao Brasil em uma das caravelas de Pedro Álvares Cabral com Lopo de Pina e outros degredados que partiram de Portugal. A viagem teve início dia nove de março de 1500 e chegou ao fim no dia vinte e dois de abril do mesmo ano.

A obra é narrada com muito humor, construindo uma narrativa divertida e irônica a partir das aventuras e desventuras que ele e os outros degredados viveram no Brasil, ou na Terra dos Papagaios, como eles batizaram o país. Também, o texto é intercalado entre a paródia da carta de Pero Vaz de Caminha e o diário de viagem de Cosme Fernandes, que retrata suas percepções sobre aquele episódio da história do Brasil.

Assim, a partir do momento que os portugueses chegam àquela terra e se deparam com os nativos, logo observa-se o choque e a estranheza do outro, dando início a uma rede de discursos que favorecerá o processo de colonização. Os portugueses chamam os nativos de selvagens e bárbaros, por não estarem habituados àquela cultura, como pode ser visto em: "Temi por mim, mas então pensei que Deus não nos daria uma morte justamente quando

dávamos prova de nossa fé rezando entre pagãos selvagens, e assim aconteceu." (TORERO; PIMENTA, 2011, p.39) e "É grande o temor de sermos deixados aqui, porque, no meio dessa gente bárbara, que remédio de vida haveremos de ter?" (TORERO; PIMENTA, 2011, p.40).

Isso confirma a afirmação de Bhabha (2002, p. 39): "O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução."

O uso desses estereótipos mostra a não aceitação do colonizador ao ver o diferente, o choque entre as culturas e ele julga o índio ser um pagão sem alma, um selvagem, por isso precisaria de uma 'missão civilizadora', ou seja, o índio precisaria aceitar o seu Deus e vestir roupas como um europeu e cristão. Como pode ser visto no trecho abaixo:

> "Ao ver tamanha quantidade de homens nus, frei Henrique teimou que não podia rezar missa. O capitão-mor, que era homem iroso e de palavras duras, disse que não se importasse, porque Adão e Eva quando estavam nus eram mais puros do que quando se cobriam com folhas, e que ele acabasse com aquilo, pois queria sair logo dali." (TORERO e PIMENTA, 2011, p.39)

Na verdade, os portugueses realizaram a missa a céu aberto em respeito aos seus costumes e religião, e provavelmente almejavam a aproximação dos nativos e observariam sua reação perante seu Deus porque a catequização era uma das estratégias da missão colonizadora, que objetivava pacificar os "selvagens".

O respeito ao cristianismo e o discurso religioso é observado durante toda a leitura do livro por ser uma característica marcante da cultura europeia, como em: "Meus amados, o Criador nos concedeu a grande vitória do achamento dessa terra que, pelo alto tratado assinado pelo sumo pontífice, é tão nossa como as ruas de Lisboa". (TORERO; PIMENTA, 2011, p.44) e em "E eis, meus amados, que foram estes os escolhidos para louvor e glória do nome de Jesus Cristo nesta terra de pagãos [..]". (TORERO; PIMENTA, 2011, p.44)

Outro vestígio do discurso colonizador que pode ser encontrado na narrativa é a inferiorização do índio, observada em: "[...] vi umas criaturas semelhantes a *macacos*, que andavam muito eretas e apontavam para nós." (TORERO; PIMENTA, 2011, p.37) E segue, "Foi esta troca de chapéus a primeira relação que com esses *estranhos seres* tivemos." (TORERO, 2011, p.38)

Diante disso, pode-se perceber que o colonizador compara os indígenas com macacos e sempre reforça o discurso, usando o adjetivo "selvagem", visto nesses trechos e observados em outros não citados aqui. Analisando esses fragmentos, pode-se observar que pelo fato dos

portugueses não aceitarem uma cultura diferente da sua, julgam-se pertencer a uma cultura superior e serem mais providos de conhecimento intelectual, tendo como justificativa a hierarquização dos povos colonizados por meio da supremacia cultural. Segundo Bhabha (2002, p.39): "O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução."

Há outros trechos na obra que corroboram essa superioridade e mostram a exaltação do português - o colonizador, como em:

> "Mesmo sendo nós legítimos donos destes chãos, viemos em missão de amizade e para fins de comércio pacífico entre o seu rei e a nação portuguesa; porém sabei que se rejeitardes esta prova de mansidão, tereis contra si a ira dos exércitos de cuja valentia e destemor são testemunhas; os povos da Europa e do Oriente." (TORERO; PIMENTA, 2011, p.57).

Esse trecho evidencia a imposição do poder português e o pensamento de estarem no direito e dever de "amansar" os índios ali presentes, com o intuito de possuir e explorar as terras, bem como, tudo o que estavam nelas, recursos naturais e pessoas. Se isso não fosse feito por vias pacíficas, pelo bem da missão, usariam a guerra e a opressão.

Por fim, todos os exemplos citados neste trabalho, mostram como o discurso do colonizador foi usado nessa parte da história do Brasil e como ele foi usado para subjugar povos inteiros. Além disso, mostra como todos os estereótipos encontrados nessa análise foram disseminados e arraigados no pensamento das pessoas por todos esses anos e perduram até os dias atuais.

CONCLUSÕES

Várias operações discursivas usadas no processo inicial de colonização do Brasil foram encontradas nesta obra, levando o leitor a perceber as consequências do efeito do desiquilíbrio das relações de poder entre colonizado e colonizador e a refletir sobre como essas imagens produzidas e propagadas ao longo dos anos, construiu o sujeito colonizado, nesse caso o índio brasileiro, deixando marcas profundas na consciência, na língua e na cultura desse povo. E foi a análise do discurso colonial sob uma nova perspectiva que permitiu **ess**a tomada de consciência crítica do leitor e que faz nascer o sentimento e a necessidade de revide a tal situação, usando a literatura como instrumento de luta.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana de Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. 5ª imp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BONNICI, Thomas. **Problemas de representação, consolidação, avanços, ambiguidades e resistência nos estudos pós-coloniais e nas literaturas pós-coloniais**. In: _____ (Org.). Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais. Maringá: Eduem, 2009. cap. 1, 21-65

BONNICI, Thomas. **O Pós-colonialismo e a Literatura:** estratégias de leitura. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.

FRANCHETTI, Paulo. **Ensinar Literatura para quê?** Revista Desenredos, ano I, n. 03, novembro/dezembro. Teresina: 2009. Disponível em: http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/03_ensaio_-_literatura_-_Franchetti.pdf. Acesso em: 02 set. 2015.

LOOMBA, Ania. **Colonialism/Postconialism**: the new critical idiom. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002.

TODOROV, Tzvetan**. A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Terra Papagalli**. São Paulo: Alfaguara, 2011.

YOUNG, Robert J. C. **Postcolonialism:** a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2003.

O ENSINO DE TEATRO EM AÇAILÂNDIA-MA: uma análise nas escolas do ensino médio da rede estadual

Felipe Feitosa Silva[1], Mayara Karla da Anunciação Silva [2], Rafaela Soares Mendonça [3]

[1]Discente do Curso de Automação Industrial -IFMA. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq/IFMA. E-mail: felipe.feitosa0607@gmail.com; [2]Docente de Artes - IFMA. Orientadora de Iniciação Científica do CNPq/IFMA. E-mail: mayarakarla@ifma.edu.br; [3]Bibliotecária-Doumentalista - IFMA. Coorientadora de Iniciação Científica do CNPq/IFMA. E-mail: rafaela.soares@ifma.edu.br;

RESUMO: O presente trabalho analisou o ensino do teatro em escolas do ensino médio da rede estadual de educação em Açailândia -MA. Objetivou-se identificar as práticas pedagógicas e os desafios revelados pelos profissionais da área de Artes. O foco investigativo foi a prática docente em teatro, que se depara com muitos desafios no contexto escolar e, para superá-los, o professor precisa utilizar-se de conhecimentos teórico-práticos, didáticos e pedagógicos, que o ajudarão a desenvolver habilidades metodológicas para o fortalecimento de sua prática pedagógica no ensino do teatro. Abordou-se a necessidade e importância da formação acadêmica para o exercício da docência em teatro, considerando assim, a própria formação e experiência na área. Adotou-se como metodologia a pesquisa de natureza bibliográfica, documental e observacional e a pesquisa de campo, do tipo descritiva, com abordagem quanti-qualitativa, realizada com uma população de 6 (seis) escolas públicas estaduais de Açailândia – MA, onde obteve-se uma amostra de 15(quinze) professores. Utitilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados, a fim de realizar o levantamento das práticas pedagógicas por parte dos professores do Ensino Médio. Revelou-se que o ensino de Teatro em Açailândia-MA necessita de ascensão e reconhecimento e o ensino cênico deve estar explícito no currículo escolar para um melhor desenvolvimento histórico, social e cultural dos educandos do ensino médio. Essa abordagem propôs-se a contribuir para melhoria dos processos históricos e ações que possibilitam o ensino de Teatro no município, canalizando-se para o estudo de novas metodologias e ampliação dos conteúdos ministrados no currículo cênico.
Palavras–chave: arte, instrução teatral, prática docente

THEATRE EDUCATION IN AÇAILÂNDIA-MA: an analysis of schools in the middle of the state education

ABSTRACT: This study analyzed the theater teaching in secondary schools of the state of education in Açailândia -MA. This study aimed to identify the pedagogical practices and the challenges revealed by the professionals of the area of Arts. The investigative focus was on teaching practice in theater, which is faced with many challenges in the school context, and to overcome them, the teacher must be used for theoretical and practical knowledge, teaching and learning, which will help to develop methodological skills strengthening their practice in theater education. It addressed the need and importance of academic training for the teaching profession in theater, thus considering the very training and experience in the field. It was adopted as the research methodology bibliographical, documentary and observational field research, descriptive, with quantitative and qualitative approach, carried out with a population of six (6) public schools Açailândia - MA, which was obtained a sample of fifteen (15) teachers. Utitilizou to the questionnaire as a data collection instrument, in order to carry out

the survey of the practices by the high school teachers. It was revealed that the teaching theater in Açailândia-MA needs to rise and recognition and scenic education should be explicit in the school curriculum for better historical, social and cultural development of high school students. This approach aimed to contribute to improvement of the historical processes and actions that enable the Theatre school in the city, channeling it to the study of new methodologies and expansion of the contents taught in the scenic curriculum.
Keywords: art, theater education, teaching practice

INTRODUÇÃO

O ensino em teatro deve ser concebido como estratégia de relacionar o ensino de arte às práticas sociais, a fim de que essas práticas sejam significativas e que adentrem ao cotidiano do aluno, relacionando-se com o contexto em que o educando está inserido. Nessa perspectiva, reforça-se que: “refletir sobre o cotidiano das aulas de teatro é, um trabalho que busca compreender as táticas utilizadas pelos professores e pelos alunos em seu fazer didático-pedagógico, penetrando astuciosamente em cada momento”. (TELLES, 2013, p. 17).

É preciso registrar como os processos educacionais se desenvolvem na disciplina de Arte, mais especificamente as ações que norteiam o ensino de Teatro. Os registros são a memória viva das construções nesse espaço educacional que auxiliam no desdobramento de novas metodologias e soluções possíveis para este ensino ou até mesmo para a ausência dele. O teatro enquanto ação dramática possui uma linguagem social e cultural que consegue disseminar e compartilhar essa linguagem com o universo comunitário à sua volta, neste caso em específico, a cidade Açailândia no Maranhão.

Desta forma, torna-se necessário destacar o impacto desse processo educacional como mola propulsora no desenvolvimento de uma ação cultural que possibilite aos sujeitos "um processo continuado de exercício de sua autonomia crítica e criativa – assumindo-se enquanto sujeito da própria história, tornando-se capaz de (re)desenhar um projeto para seu futuro". (DESGRANGES, 2011, p.24).

Atualmente, a arte-educação suscita reflexões sobre a realidade e o campo de atuação professional, aprontando que as práticas e experiências construídas no âmbito escolar apresentam dificuldades, superação e inovações no ensino de Teatro. Articula-se nesse processo a história, experiências e saberes construídos pelas vivências professorais, estimuladas pelas circunstâncias desfavoráveis a esse ensino.

Desta feita é que o ensino de Teatro possibilita ao educando a construção de um conhecimento de forma lúdica e concreta, além de desenvolver sua criatividade e educação corporal tão enfatizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM de Arte e pela

obrigatoriedade do ensino de Arte na escola, independente da sua linguagem (BRASIL, 2000).

O interesse em pesquisar o ensino de Teatro nas escolas do ensino médio da rede estadual de educação de Açailândia-MA surgiu da inquietação em identificar como o ensino cênico tem sido ministrado pelos docentes. Desta forma, analisando-se as possibilidades e limitações dos processos de ensino e aprendizagem em Teatro e considerando que os dados que são expressos na mídia não identificam de fato a realidade nessa área de estudo, sendo a arte muito marginalizada ainda nos currículos escolares, a presente pesquisa foi fruto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC Ensino Médio Cnpq/Ifma,.

Busca-se, ainda, identificar quais práticas têm sido desenvolvidas por professores para a construção de uma história no ensino de Teatro no município e compreender como este conhecimento tem contribuído para o desenvolvimento artístico e estético do educando, a fim de que este desenvolva experiências sensíveis, aguçando sua percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto no ato de apreciar as formas de uma obra, pela natureza e nas diversas culturas, o que se torna difícil se o aluno não conhecer a sua própria cultura e entender os símbolos que a constituem.

Por fim, visa-se elaborar um documento que registre as ações locais do ensino de Teatro na cidade, para o enriquecimento da literatura local e, posteriormente, o desenvolvimento de ações e políticas públicas, como seminários de formação para os professores das escolas investigadas, a fim de contribuir com propostas metodológicas e ações educacionais nessa área de conhecimento.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica, documental, em base de dados, artigos de periódicos e em literaturas, a fim de realizar um estudo sobre o percurso do ensino de Teatro no Brasil para compreender a perspectiva histórica, social, cultural e educacional dessa área de conhecimento como também, as teorias que norteiam a prática reflexiva, educativa e a concepção de educação em teatro, possibilitando um olhar aguçado nas construções das proposições que norteiam o processo de pesquisa.

Após o estudo concreto dos conceitos bibliográficos deu-se início à pesquisa de campo de caráter observacional, em que foi utilizada a observação participante em que: “ o pesquisador entra em contato com os membros do grupo pesquisado e participa das atividades normais do mesmo”. (LAKATOS; MARCONI, 2011, p.79). Dessa forma, o levantamento de

dados ocorreu junto à comunidade escolar com o intuito de captar por meio de observação e aplicações de questionário e informações dialogais, os pontos pertinentes ao estudo.

Os questionários aplicados foram semiabertos, em que maior parte das questões eram fechadas, por se tratar de uma técnica rápida em termos de tempo, além de ser um método de coleta que facilita sua aplicação junto os professores, uma vez que estes alegam ter pouco tempo para dissertar sobre suas práticas profissionais. Segundo Gil (2002, p. 115) "o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato". Assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, uma vez que na abordagem quantitativa busca-se analisar estatisticamente os dados que caracterizam a população. Por sua vez, a abordagem qualitativa analisa os aspectos subjetivos que qualificam o problema.

Deste modo, realizou-se o mapeamento das escolas do ensino médio, por meio de informações da Secretaria Estadual de Educação, em que verificou-se que havia uma população de 13 (treze) escolas do ensino médio da rede estadual de ensino. Dentre estas, escolheu-se como amostra, por meio da localização na região central de Açailândia, 6 (seis) escolas em que havia a presença de professores que ministravam a disciplina de Artes. Nas referidas escolas, foram aplicados questionários com todos os professores que ministram a disciplina, perfazendo um total de 15 (quinze) professores.

Com base nisso, a interpretação e redação da pesquisa merecem a devida atenção, pois, segundo Xavier (2010) a interpretação dos dados obtidos por meio da pesquisa, deverão estar pautados na observação dos documentos apresentados. Como também, da contradição existente na prática que está dimensionada e na observação científica realizada pelos pesquisadores no processo investigativo. Desta forma, parte-se para a análise e discussão dos dados obtidos, abordando os aspectos da pesquisa e das metodologias aplicadas ao ensino de Teatro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da aplicação da pesquisa e com base no levantamento dos dados, os gráficos demonstram numericamente aspectos relevantes deste estudo, a fim de caracterizar o ensino de Teatro nas escolas estaduais de Açailândia-MA. Incialmente, buscou-se identificar a formação acadêmica dos entrevistados, de modo a verificar a presença ou não de professores com formação em Arte que ministram a disciplina, confome ilustra o Gráfico 1.

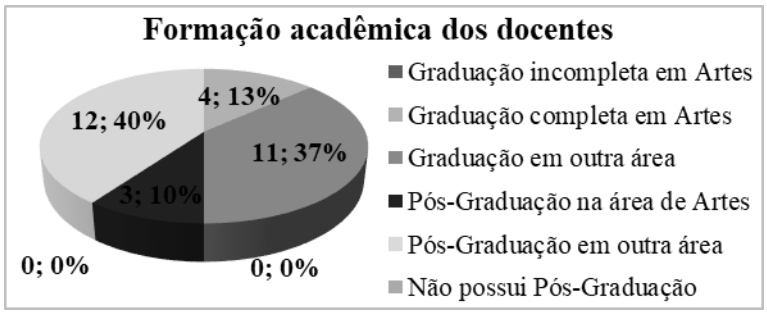


Gráfico 1. ***Formação acadêmica dos docentes. IFMA, 2016.***

Considerando a legalização do ensino de Arte no currículo escolar através da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), passa a haver a necessidade da preparação e formação de professores em nível superior, para qualquer modalidade de arte: artes visuais, dança, música ou teatro (BRASIL, 1996).

Nesse questionamento permitiu-se ao professor assinalar mais de uma opção, sendo uma graduação e outra pós-graduação e a partir dos dados obtidos observou-se que em relação à formação inicial 37% dos entrevistados possuem graduação em áreas afins, apenas 13% possuem formação completa em Arte e não constatou-se nenhum indicativo de entrevistado com graduação incompleta em Arte. Quanto à pós-graduação, identificou-se que todos os entrevistados a possuem, sendo que 40% dos entrevistados possuem pós-graduação em outras áreas e apenas 10% na área de Arte.

Infelizmente, no âmbito escolar do ensino médio, a carência de profissionais da área ainda é visível e a demanda é crescente. Visualizou-se em algumas situações que a disciplina de Arte é assumida por profissionais de áreas afins que precisam de complementação da carga horária. Foi possível identificar profissionais das áreas de Português, Geografia, Biologia, História, dentre outros que ministram a disciplina de Arte, refutando o PCNEM quando afirma que: "[...] o aperfeiçoamento contínuo de professores de Arte requer melhorias sustentáveis nas ações nacionais, regionais e locais voltadas à formação inicial de professores de linguagens artísticas (em cursos de Graduação/Licenciaturas de Arte e de Educação) […]". (BRASIL, 2000, p. 55.).

Mesmo tendo ciência de que estão ocupando um cargo que não está atribuído a sua formação, alguns profissionais especializaram-se em Arte, entendendo a necessidade de uma formação continuada, que aprimore e atualize o seu conhecimento e domínio pedagógico. Isso demonstra que os professores têm a preocupação em aperfeiçoar-se nesse exercício, dotando-se de competências profissionais para ministrarem suas disciplinas. Corroborando essa afirmação Farias (2008, p. 28, grifo do autor), nos alerta que, "[...] as boas condições para o

ensino-aprendizagem de teatro, e de arte em geral, não vão ser simplesmente *concedidas*. Terão que ser *conquistadas* e o preparo teórico dos professores é fundamental [...]".

Assim, a formação teórico-prática é fundamental na prática docente do professor de Arte na escola, pois além de ajudá-lo na conquista do respeito, lhe possibilitará alcançar os objetivos almejados frente a ministração de aulas mais produtivas e significativas. É necessário então, que o docente conheça as implicações pedagógicas das metodologias do ensino do teatro a serem propostas em sala, para que elas sejam adequadas e coerentes com a faixa etária e com o contexto dos alunos. Diante disso, é possível destacar que o profissional adequado para atuação na disciplina de Arte deve ter qualificação profissional na área e suas práticas pedagógicas e educacionais devem estar condizentes com o currículo escolar.

Analisada a questão da formação acadêmica e a partir da identificação das diferentes formações do profissional que ministra a disciplina de Arte nas escolas da rede estadual de Açailândia – MA, parte-se para a indagação a respeito dos desafios estruturais e pedagógicos, que comprometem a a prática educacional dos docentes. Desta forma, o Gráfico 2 demonstra as principais dificuldades que acometem os profissionais de Arte.

Gráfico 2. Desafios para a prática do teatro. IFMA, 2016.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas para a prática do teatro nas escolas 40% dos docentes afirmaram que um dos maiores desafios encontrados é a falta de equipamentos e espaços como auditórios e salas de teatros para a realização de aulas, encenações e apresentações culturais. Além da falta de espaço físico apropriado nas escolas, alguns docentes relataram que ainda subsistem outros problemas tais como: a ausência do auxílio da direção das escolas; certo preconceito por parte dos outros professores das escolas com relação ao campo do teatro; e o fato de alguns alunos se mostrarem resistentes durante as aulas. Tudo isso dificulta a fluência do processo do ensino do teatro, tornando-se um desafio a prática docente.

Diante desses agravantes, ainda é possível notar que a visão deturpada do ensino de Arte por alunos e profissionais da área de educação perdura nos dias atuais. De acordo com a

pesquisa realizada nas escolas estaduais no munícipio de Açailândia – MA, observou-se que 33% dos entrevistados, afirmam que não há o reconhecimento da importância do ensino de Teatro dentro das escolas. Logo, na população ainda encontram-se resquícios do estereótipo de que o ensino teatral não passa de uma ocupação do ócio e diversão.

Outro fator mencionado pelos docentes foi a não especificidade da linguagem artística a ser ministrada pelos profissionais de Arte. Com 20% das respostas, os professores alegam que necessitam desdobrar-se para alcançar toda demanda das linguagens artísticas, num sentido de prática polivalente da Arte na Escola Média. Os dados da entrevista apontaram ainda que outra questão desafiadora, é devido ao fato da obrigatoriedade do ensino de Arte ser algo recente. Assim, 7% dos entrevistados afirmam que há resistência e a não valorização da disciplina, uma vez que a mesma ainda não é considerada por muitos, como essencial para o desenvolvimento humano, mas como um instrumento para as apresentações das datas comemorativas.

Diante dos desafios apontados, uma das alternativas com relação ao espaço e aos materiais, pode ser o improviso e a reconstrução simbólica, utilizando-se espaços alternativos e materiais recicláveis adaptando-os ao trabalho de criação. O professor não deve se acomodar com isso, mas, precisa encontrar estratégias e habilidades que o ajude a superar as dificuldades encontradas na escola. Em se tratando da valorização do ensino da arte, pode-se considerar que é, sobretudo, uma conquista gradativa resultante do esforço e das atitudes de cada professor.

É relevante mencionar, que mesmo com as dificuldades encontradas em relação ao professor qualificado ou não na área, os professores demonstraram-se bastante otimistas e positivos, uma vez que consideram que a prática do ensino de Arte tem contribuído para a formação acadêmica dos estudantes, pois, o ensino de Arte tem abandonado a visão deturpada de ocupação do ócio, laser e da diversão, passando então, a trazer benefícios e contribuições para bagagem curricular e cultural dos alunos. Assim, parte-se para o seguinte questionamento: Como o teatro é concebido na sua escola?, conforme ilustra o Gráfico 3.

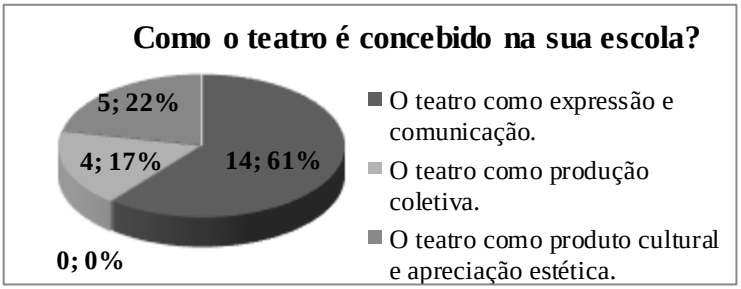


Gráfico 3. A concepção do teatro na escola. IFMA, 2016.

Nesse questionamento, foi permitido ao professor assinalar mais de uma opção, se desejado. Desta feita, obteve-se os seguintes resultados, 61% dos entrevistados concebem o teatro como forma de expressão e comunicação, 22% o elucidam como produto cultural e apreciação da estética, e 4% delineiam o teatro como uma produção coletiva.

A escola, sem dúvida, é um meio muito importante para a formação social do sujeito, espaço fundamental para as diversas possibilidades de aprendizado, de tomada de consciência e onde as transformações podem acontecer. Nessa perspectiva, Japiassu (2001) afirma que o ensino das artes não objetiva a formação de artistas mas, o domínio das formas humanas de processos de afetividade, cognição e psicomotricidade.

Diante disso, nota-se que o ensino do teatro proporciona interações entre diferentes culturas de forma que estas, passam a ser valorizadas e respeitadas e a implementação da diversidade dentro das escolas passa a ganhar força bem como a valoração do outro e do seu legado cultural adquirido ao longo dos anos. De acordo Santos (2005), o ensino do teatro possibilita ao educando o confronto com diferentes momentos históricos, afinando a percepção sobre eles mesmos e sobre as situações do cotidiano.

O ensino do teatro torna-se relevante no sentido de trabalhar não somente as questões sociais, mas também, proporcionar uma aprendizagem significativa por meio da vivência e da experimentação individual e coletiva possibilitadas pela criação cênica. A Arte bem como, o ensino do teatro tem relevante papel na educação tanto quanto as outras áreas do conhecimento, sobretudo, a mesma pode auxiliar no processo de ensino de outras disciplinas, fazendo intercâmbio com diferentes conteúdos.

Nesse sentido, o teatro proporciona valiosas contribuições ajudando a promover essa socialização do indivíduo, por que a partir das práticas teatrais trabalha-se o coletivo de forma a alcançar um objetivo comum. Logo, cabe ao docente introduzir novos conhecimentos culturais de gerações passadas e presentes, e a partir da discussão dessas, proporcionar ao educando o conhecimento do mundo artístico de uma forma holística e diversificada.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada possibilitou constatar que para o fortalecimento de um ensino de Arte, sobretudo, o Teatro, de forma mais realista e progressista, faz-se necessário aproximar os estudantes do seu legado cultural e artístico da humanidade, permitindo que estes tenham conhecimento de seus próprios aspectos culturais significativos, de suas diversas manifestações ao longo dos tempos.

Deve-se compreender o ensino de Arte situando cultura como um campo amplo de significados que gera uma comunidade de sentidos e pertencimentos. É necessário que os educadores conheçam as várias linguagens que visam à formação artística e estética dos alunos. E as escolas, por sua vez, devem oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento deste ensino.

Contribui-se, assim, para um ensino de Arte e de Teatro crítico e transformador, pois a partir do momento que o educando produz trabalhos artísticos e conhece essa produção nas outras culturas, ele compreende a diversidade de valores que orientam seus modos de pensar e agir, como os da sociedade, sendo capaz de interagir com o mundo e transformá-lo, movido pelo movimento que gera a ação cultural, neste caso, os processos educacionais.

Vale ressaltar que o campo da arte-educação suscita uma reflexão sobre a realidade e o campo de atuação profissional de forma humanística, em que a sala de aula é local de debate, discussões e os processos metodológicos são pautados nas experiências pedagógicas dos docentes. Desta forma, a pesquisa realizada não limita-se e, nem tampouco encerra-se aqui sendo assim, embasamento para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF: Gráfica do Governo Federal, 2000.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

FARIAS, S. C. B. Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis: UDESC/CEART, v. 1, n. 10, p. 23 – 28, dez. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, A. O. **As virtudes da vida através do teatro**. Goiânia: Kelps, 2005.

TELLES, N. (Org.). **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**: [ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide]. Recife: Editora Rêspel, 2010.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS INSTRUMENTAL NO ENSINO SUPERIOR DO IFPI/ *Campus Picos*

Caroline Silva Ferreira[1], Liana Siqueira do Nascimento Marreiro[2], Luciana Pereira[3], Valdívia Queiroz[4].

[1]Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em Matemática – IFPI. e-mail: carol.ferreira@ifpi.edu.br; [2]Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - IFPI. e-mail: liana.marreiro@ifpi.edu.br; [3] Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – IFPI. email: profaluciana@ifpi.edu.br; [4] Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – IFPI. email: valdivia.queiroz@ifpi.edu.br.

RESUMO: O ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental no ensino superior é um fator de extrema importância no meio acadêmico, pois é uma ferramenta que auxilia na tradução de textos em Língua Inglesa, os quais existem em grandes quantidades no campo científico, repleto de dados e informações que enriquecem o nível do estudante de ensino superior. Sendo assim, esta pesquisa manifestou-se da vontade de verificar e analisar as características desta disciplina nos cursos superiores do IFPI – Campus Picos, a fim de desenvolver o nível técnico dos alunos no que se refere à compreensão de materiais em Inglês. Trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica, logo que sua função é mostrar informações referentes ao ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental. A aquisição dos dados foi obtida através de entrevistas e questionários com alunos e professores nos espaços em que a disciplina era ministrada. As estratégias e ferramentas apresentadas pela disciplina mostraram que podem auxiliar notadamente os alunos quando estes esbarrarem com artigos, textos e trabalhos científicos, em Língua Inglesa, específicos ou não de suas áreas. Dessa forma, contribuir para a inserção dos graduandos de forma competitiva no meio acadêmico e profissional.

Palavras–chave: materiais, compreensão, graduandos.

TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSE IN HIGHER EDUCATION AT IFPI/*Campus Picos*

ABSTRACT: The teaching and learning of English for Specific Purpose in the higher education is a fact of great importance in academic field since it's a tool which helps translation of the texts in English Language. There are in great quantities of materials in the scientific field, full of data and information that increases student's level of higher education. Thus, this research was manifested the desire to check and analyze the characteristics of this discipline in graduate degrees of IFPI – *Campus Picos*, so to develop the technical level of the pupils in relation to the understanding of materials in English Language. This is a field and literature research as soon as the function was to show information on teaching and learning of English for Specific Purpose. The data acquisition was achieved through interviews and questionnaires with pupils and the professor where the discipline was taught. The strategies and tools have shown by discipline can help students to understand materials from each area in English. Therefore, it should contribute to insert students into job market.

KEYWORDS: materials, comprehension, undergraduate

INTRODUÇÃO

O inglês instrumental se baseia no treinamento instrumental dessa língua. É também conhecido como Inglês para Fins Especícos (ESP- English for specific purpose) e tem como objetivo principal capacitar o aluno, num período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para o desempenho de determinada atividade. O arcabouço metodológico no qual o ensino de inglês instrumental está fundamentado é em boa parte resultado de mais de vinte anos de pesquisas realizadas pelo Conselho Britânico com apoio do Ministério da Educação e colaboração de linguistas ingleses e brasileiros, principalmente da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como disciplina instrumental tem estimulado grande interesse no Brasil nas últimas décadas. Um exemplo bastante convincente é a presença do ESP em algumas universidades brasileiras, nas quais pesquisas sobre o ensino instrumental já foram institucionalizadas nos anos 70, principalmente através do Brazilian ESP Project coordenado pela professora Antonieta Alba Celani, da PUC de São Paulo. O inglês é, contudo, um caso singular, e a explicação para isso certamente pode ser encontrada na importância da língua inglesa no mundo contemporâneo.

Historicamente o enfoque dado à leitura dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira tem variado de acordo com a corrente metodológica em divulgação. Até o final da década de 40, esse processo estava centrado na leitura e tinha por base o método do ensino da gramática e da tradução. A partir e por causa da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se o método áudio-lingual baseado nas teorias behavioristas da época, com o propósito de ensinar línguas europeias aos soldados americanos que partiam para o campo de batalha. No final dos anos 70, a abordagem comunicativa se firmou ativada por novos valores educacionais.

Nesse contexto, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar o ensino-aprendizagem da disciplina Inglês Instrumental nos cursos superiores do IFPI- Campus Picos (Licenciatura em Química e Licenciatura em Física) a fim de revelar as características concernentes à disciplina com os cursos aos quais ela tende prestar relevantes auxílios no decorrer dos estudos acadêmicos.

Sendo assim foram usados neste trabalho a Pesquisa de Campo como instrumento de coleta de dados no instituto pesquisado, produzida através de questionários com os alunos dos cursos mencionados e entrevistas e conversas informais com os professores que ministram a disciplina.

E pesquisa bibliográfica através de estudos das obras de cientistas renomados como Sedycias, Bloor, dentre outros.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia do inglês instrumental tem como premissa básica levar o aluno a descobrir suas necessidades acadêmicas e profissionais dentro de um contexto autêntico, oriundo do mundo real. Portanto, o curso típico de inglês instrumental é elaborado a partir do levantamento de situações em que o conhecimento específico da língua inglesa permite ao aluno desempenhar melhor uma função linguística específica.

Pesquisas demonstram que o ensino de uma língua estrangeira orientada para o desenvolvimento de habilidades específicas tem apresentado excelentes resultados. Aumenta a motivação do aluno pelo rápido aprendizado, tornando-o autossuficiente para o desempenho de suas funções e incentivando-o a buscar o seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Foram pesquisadas as duas turmas de 1° período do Instituto Federal do Piauí, Campus de Picos, dos cursos de Licenciaturas em Química (25 alunos) e Física (28 alunos), no turno da noite. A intenção para a realização deste trabalho ocorreu de observações feitas nos alunos durante fiscalizações em sala destas turmas e de seus eventuais níveis de conhecimento da Língua Inglesa.

Foram analisados vários itens referentes ao ensino de Inglês Instrumental nessas turmas: nível de conhecimento dos alunos, a noção da importância de Inglês Instrumental no ensino superior, métodos e didática adotada pelo professor em classe e por fim opiniões pessoais de alguns.

As atividades foram adotadas da seguinte forma: no primeiro momento foram feitas observações em sala de aula durante apresentação da disciplina, depois questionários com os alunos, e por fim entrevistas com professores e alguns alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados foi feita após a realização da pesquisa de campo, obtida através de questionários e entrevistas. Tudo que foi coletado foi estudado e organizado de modo a expor de maneira simplificada o contexto que cerca o ensino-aprendizagem da disciplina de inglês instrumental no ensino superior do IFPI – Campus Picos.

Sobre o "Nível de conhecimento dos alunos sobre Inglês" foi verificado que 70% dos alunos consideram regular seu nível de conhecimento da Língua Inglesa. Isso é um fator importante já que a disciplina de inglês instrumental necessita de um bom conhecimento prévio da língua. 20% afirmaram estarem com um bom nível, aumentando assim o nível de conhecimento, e apenas 10% declararam que estão com o nível ruim.

Diante da pergunta "A que os alunos consideram seu nível de conhecimento" 80% dos alunos relacionaram esse nível ao seu próprio interesse, ou seja, foram adquiridos por esforços próprios, estudos caseiros, em cursos livres e no próprio colégio do ensino básico. 10% afirmaram ser ao professor e os outros 10% aos recursos disponíveis. Vale ressaltar que o estudo de uma língua estrangeira (no caso Língua Inglesa) necessita da colaboração de todo um conjunto (escola, professor, materiais) para que haja uma efetiva aquisição de conhecimento, esses resultados, portanto, confirmam a deficiência do ensino da língua que vem desde ensino básico.

No quesito "A relevância da disciplina Inglês Instrumental" vê-se que como é de conhecimento de todos que trabalham e estudam no campo acadêmico e científico, a Língua Inglesa é de extrema importância já que aproximadamente 90% dos conteúdos estão em Inglês, tendo isso, observa-se que 100% dos entrevistados afirmaram saber da importância da língua no meio, o que demonstra a interação dos alunos com a atualidade.

No que se refere à "Metodologia do professor na disciplina" 90% declararam que são utilizadas as melhores maneiras de apresentação da aula, com recursos disponíveis e facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, afirmaram também que o professor é muito eficiente e dinâmico, o que ajuda ainda mais durante a aula. 10% negaram a afirmação da maioria da turma, o que pode ser explicado, de acordo com o professor, pelo desânimo dessa parcela no próprio curso, não apenas da disciplina de Inglês Instrumental.

CONCLUSÕES

A abordagem instrumental tem preocupações eminentemente sociais, uma vez que ela vê o aluno como um ser integrado numa sociedade que nele determina necessidades explícitas para aprender uma segunda língua; faculta-lhe as estratégias e habilidades necessárias para atingir seus objetivos, através da utilização do seu conhecimento de mundo, da sua capacidade de raciocínio e do seu conhecimento linguístico prévio; e proporciona amplas oportunidades de praticar e aperfeiçoar a sua capacidade de globalização.

As estratégias e ferramentas apresentadas pela disciplina podem auxiliar notadamente os alunos quando estes esbarrarem com artigos, textos e trabalhos científicos, em Língua Inglesa, específicos ou não de suas áreas.

Sendo assim este trabalho pretende expor as finalidades que o estudo da disciplina pode proporcionar ao corpo discente e com isso oferecer a melhoria do ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental nos níveis superiores de educação, para deste modo formar profissionais ainda mais capacitados para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BLOOR, M. **The English language and ESP teaching in the 21st century.** In: ESP In Latin America. F. Meyer, A. Bolivar, J. Febres, M.B. SERRA (eds) Universidade de Los Andes, CODEPRE, 1997.

DUDLEY-EVANS, T. **English for specific purposes**. IN: CARTER, R. e NUNAN, D. [2001] Teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge, 2004.

GATTI, Bernadete A. **A formação de professores e carreira:** problemas e movimento de renovação. Campinas: Autores associados, 1997.

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais.** São Paulo:Special Book Services Livraria, 2009.

HUTCHINSON, T. and WATERS, A. **English for Specific Purposes**: A Learning-Centred Approach. Cambridge University Press, 1987.

LEFFA, Vilson J. (org). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: EDUCA, 2001.

PAIVA, Vera Lucia M. de O. **A identidade do professor de inglês.** (UFMG). Disponível em: ≤ www.veramenezes.com/identidade.htm≥ Acesso em 18 de novembro de 2012.

SEDYCIAS, J. **Ensino Instrumental de Línguas Estrangeiras**. Disponível em acesso em 5/11/2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petróples: Vozes, 2002.

O FACEBOOK COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL EMPREGADA EM UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Cristina Rothier Duarte[1], Mônica Cely Duarte Magalhães[2], Monica Maria Pereira da Silva[3], Maria Betânia da Silva Dantas[4]

[1]Discente de graduação em Letras - IFPB. e-mail: cristinarothier@hotmail.com; [2]Discente de graduação em Letras - IFPB. e-mail: monica_cdm@hotmail.com; [3]Professora do Curso de Letras - IFPB. e-mail: monicamariaps@hotmail.com; [4]Professora do Curso de Letras - IFPB. e-mail: betaniasd@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta o resultado de um curso de formação de Professores em Tecnologia para Educação que tinha por objetivo a integração entre os processos tecnológicos e os metodológicos para o uso de ferramentas inseridas no contexto social contemporâneo de alunos e professores. O curso intitulado de TDN - Teacher Development Network (Formação de Professores no uso de Tecnologias para Educação) oferecido pela Cisco Networking Academy e teve, como elemento essencial para conclusão do curso e para verificação da aprendizagem no uso das ferramentas tecnológicas aplicadas no ambiente educacional, um trabalho de conclusão de curso – TCC que visou refletir a aprendizagem nos aspectos técnicos e metodológicos do uso das TICs na Educação. O TCC teve como objetivo principal apresentar uma proposta de plano de ensino de leitura literária, no caso, a leitura do conto "A igreja do diabo", de Machado de Assis, utilizando o Facebook, o Skype e o Blog como objetos pedagógicos digitais, direcionada a uma turma do 2º ano do Ensino Médio e trabalhou a interdisciplinaridade com Literatura e leitura literária, bem como produção textual e letramento digital.
Palavras–chave: formação de professor, letramento digital, mídias digitais

FACEBOOK AS AN EDUCATIONAL TOOL USED IN A LITERARY READING PROPOSAL AT HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article presents the results of a course of teacher training in technology for education that had as its objective the integration between the technological processes and the methodology for the use of tools included in the social context of contemporary students and teachers. The course entitled TDN - Teacher Development Network (Teacher Training in the use of technology for education) offered by Cisco Networking Academy and had, as an essential element for the final paper and verification of learning in the use of technological tools used in the educational environment, a final paper that aimed to reflect learning in technical and methodological aspects of the use of ICT's in Education. The course's final paper. had as main objective to present a proposal for a plan of teaching reading literature, in this case, the reading of the tale "A igreja do diabo", by Machado de Assis, using Facebook, Skype and the Blog as objects digital teaching, directed to a group of 2nd year of high school and worked the interdisciplinarity with literature and literary reading, as well as textual production and digital literacy.
KEYWORDS: teacher training, digital literacy, digital media

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço aberto à construção de saber, deve estar contextualizada, o que significa dizer que deve acompanhar o conhecimento tecnológico, adequando ferramentas virtuais e dispositivos móveis em suas metodologias, não podendo, assim, estar alheia ao que

ocorre à sua volta. Portanto, além do papel motivador das metodologias que empregam objetos de aprendizagem tecnológicos, incorporar à vivência escolar a utilização dessas ferramentas, fomentando as diversas formas de letramento, é contribuir para a formação humana do indivíduo, para a sua inserção social. Desse modo, entendemos imprescindíveis estudos e propostas metodológicas que visem ao letramento digital da comunidade escolar, tendo em vista o fim maior de garantia da cidadania.

Nosso artigo, a despeito dessa discussão, apresenta uma proposta pedagógica de utilização de recursos tecnológicos para o ensino imediato acerca da Literatura (leitura literária), da produção textual, e mediato acerca de variadas ferramentas virtuais das quais o aluno se utilizará para a realização das atividades.

Antes de adentrarmos na proposta de atividade a ser desenvolvida em sala de aula, trataremos do método recepcional de ensino da Literatura e de alguns conceitos empregados na compreensão do estudo das ferramentas da web utilizadas nesse trabalho para fins pedagógicos do ensino da língua portuguesa.

Se voltarmos nossos olhos para a sala de aula, perceberemos que, a aula expositiva e a utilização de fórmulas fixas continuam predominando no ensino da Literatura. Todavia, entendemos que isso se dá não pelo fato de os professores desconhecerem outros métodos de ensino, e sim, provavelmente, por já estarem habituados com metodologias tradicionais, não se sentindo, assim, suficientemente motivados e seguros para ultrapassarem sua zona de conforto, ou, até mesmo, pelo fato de recearem ir além dos horizontes contidos nos livros de didáticos, e os resultados obtidos, mediante essa nova experiência, não serem satisfatórios, preferindo, então, seguir os métodos dos livros didáticos à risca.

De todo modo, seja qual for o motivo que obstaculize a adoção de debates ou de outras metodologias que se afastem do método tradicional expositivo das aulas de Literatura, entendemos que faltam ao professor estudos acerca de como funcionam esses métodos, bem como faltam trocas de vivências com outros professores e profissionais da educação, seja por meio de conversa informal, encontros acadêmicos (congressos, simpósios etc.), ou mesmo de leituras que tratam das metodologias de ensino da literatura que visam à formação leitora do aluno.

Zilberman concebe a leitura como “procedimentos de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária”. (2009, p. 30). No entanto, para que o aluno se aproprie da realidade, para que ele confira sentido à leitura, o método expositivo – seja historiográfico ou com utilização da obra para fins que não o da leitura literária – não é eficaz, e a crise da leitura já aponta para essa ausência de resultados

positivos no caminho do letramento literário.

Ao contrário, os métodos de leitura recepcional; criativo; as sequências e os círculos estudados em Cosson (2014a; 2014b) compreendem a leitura a partir do aluno, provocando o debate metodológico sobre a obra literária objeto de leitura, pois, de acordo com esse estudioso, "apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola" (2014a, p. 26), daí a necessidade de metodologias que se baseiem no debate, na discussão da obra para que, de fato, se dê o letramento literário. Diante dessas duas formas de abordagem da leitura em sala de aula – a expositiva e a recepcional –, sabemos muito bem a diferença que isso faz na vida do aluno. É óbvio que, como enuncia Lajolo, "[t]écnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto não existem, [...]" (2000, p. 14), mas a probabilidade de um aluno tornar-se leitor literário certamente é reduzida, quando o método entende a obra como simples pretexto.

Além disso, compreendemos que o letramento digital do professor vem somar, de forma inconteste, nesse processo de articulação metodológica, no sentido de capacitar o docente já formado ou em formação para o ensino da Literatura segundo concepções de leitura que atendam às necessidades inerentes à construção de leitores literários, de leitores que sintam prazer em ler, além disso, de leitores que tenham êxito em extrair da leitura experiências que contribuam para uma formação humanística e político-social, para tanto, todavia, o professor deverá estar adequadamente embasado teoricamente.

O professor que soma ao seu conhecimento teórico-metodológico o letramento digital tem a possibilidade de reunir diversas metodologias de ensino da Literatura (ou de outra disciplina que seja inerente à sua formação inicial), podendo, assim, dependendo do contexto em sala de aula, dispor de possiblidades diversas de ensino exitoso da Literatura.

Temos, portanto, que, colaborando com sequências que priorizam o debate do que é lido pelo aluno, as ferramentas da web apresentam-se como instrumentos capazes de incrementar o processo de ensino-aprendizagem da Literatura, viabilizando a discussão e, consequentemente, a construção de sentidos do texto literário para o aluno.

Contextualizado o uso das ferramentas da web em sala de aula, passaremos para uma breve exposição das ferramentas que empregaremos na atividade que será apresentada.

a) Facebook

Wander Emediato (2015) conceitua a rede social como uma rede de discursos, um espaço retórico por natureza, onde podemos encontrar tudo que se pode supor no universo de discursos e nos espaços discursivos. O Facebook, como toda rede social, tem o mister de

promover a interação entre os seus usuários, que, especificamente no Facebook, são promovidas pelas ações de curtir, comentar e compartilhar.

O *curtir*, originalmente, marcado apenas pelo símbolo que representa a gestualidade de *positivo* (mão fechada com o dedo polegar levantado), é uma apreciação não-verbal que tem como significado a concordância ou outras reações frente ao conteúdo da publicação.

O *comentário* é uma interação verbal que, de acordo com Emediato (2015) pode ser uma apreciação positiva, negativa ou um julgamento axiológico, uma concordância ou uma discordância, conforme o caso" (2015, p. 174), portanto, mais complexa que o curtir e suas variações.

Emediato conceitua o *compartilhar* como uma "adesão mais intensa, já que, além de expressar concordância com a publicação, o interlocutor se associa, ou seja, adere à publicação e tem interesse particular em amplificar a sua divulgação" (2015, p. 175). Duarte e Melo (no prelo), no entanto, complementando o conceito de Emediato, entendem que "o usuário pode se utilizar dessa forma interacional para contextualizar, para situar o alocutário e a coletividade, em uma crítica negativa que pretende tecer referente à publicação que compartilha".

Diante dessas funcionalidades, entendemos que o Facebook pode ser utilizado como ferramenta para fins educacionais por permitir ao professor interagir com os alunos de forma assíncrona, além de motivar a participação dos alunos já que a grande maioria dos estudantes está inscrito nessa rede social.

b) Skype

O Skype, por sua vez, é uma ferramenta usada para comunicação em qualquer parte do país ou do mundo, por meio de chamadas telefônicas ou de vídeo usando a Internet. Como recurso pedagógico, o Skype pode enriquecer as metodologias utilizadas em sala de aula, já que proporciona a interação simultânea entre várias pessoas. Como exemplo de práticas, as conferências permitem o desenvolvimento da oralidade dos alunos; fóruns tira-dúvidas permitem um maior engajamento dos discentes na disciplina e aproveitamento dos estudos; além disso, pode ser utilizado como forma de acompanhamento pelos pais, se o professor oferecer essa oportunidade, como forma de melhorar o desempenho escolar. Há ainda a possibilidade de comunicação interdisciplinar, mediante a realização de conferências com a participação de professores de outras disciplinas, bem como com outras salas de aula, bastando organizar previamente os assuntos a serem estudados e agendar as conferências. Cabe, portanto, ao professor, incluir essas ferramentas hoje entendidas como importantes

recursos pedagógicos, uma vez que estão para enriquecer as metodologias da educação, quebrando as formas tradicionais de ensino.

c) Blog

Para definir a palavra Blog, dizemos que originalmente vem do termo em inglês weblog, que, de acordo com Lendengue e Silva (2010), sua tradução significa "arquivo na rede". O Blog é uma ferramenta, um formato de publicação online, em que se utiliza um estilo informal, daí ser conhecido como um "diário virtual". Assim, Blogs são ambientes virtuais nos quais podemos criar, editar, publicar: fotos, textos, vídeos e outros. Porém, a definição dessa ferramenta é cada vez menos consensual, porque seu uso tem se expandido e suas ferramentas também. Hoje, há uma diversidade de formas, objetivos e contextos de criação (GOMES, 2005). Araújo (2009) faz menção à ideia de que, tanto para o debate de temas atuais quanto para a divulgação de projetos escolares, os Blogs se tornam importantes auxiliadores pedagógicos. Ainda acrescentamos as palavras dos estudiosos Barbosa e Granado (2004, p. 69) que corroboraram com a ideia de que “se há alguma área onde os weblogs podem ser utilizados como ferramenta de comunicação e de troca de experiências com excelentes resultados, essa área é sem dúvida, a da educação”.

Com um novo cenário que vem se apresentando, inserindo mudanças nas práticas pedagógicas envolvendo as mídias educacionais, para desenvolver novas habilidades e competências na formação dos estudantes do ensino médio, a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação vem facilitar a informação em tempo real dentro e fora da sala de aula. O Blog, assim, é uma ferramenta de aprendizagem colaborativa que contribui principalmente no trabalho com a leitura e com a escrita, âmbitos em que se dão muitos dos problemas enfrentados no ensino escolar. O uso dessa ferramenta, portanto, pode proporcionar uma melhora na competência da leitura e de escrita dos alunos.

Diante desse quadro conceitual, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar uma proposta de plano de ensino de leitura literária, no caso, a leitura do conto “A igreja do diabo”, de Machado de Assis, utilizando o Facebook, o Skype e o blog como objetos pedagógicos digitais.

Os objetivos específicos são: pensar sobre a viabilidade do uso de ferramentas da web como instrumentos a serem utilizados em sala de aula como objetos de aprendizagem; refletir sobre formas alternativas de ensino da Literatura, utilizando ferramentas da web como objetos mediadores e motivadores no processo ensino-aprendizagem; discutir sobre a necessidade de o professor empreender os estudos de metodologias de ensino da literatura, incluindo nesse

contexto, saberes que o encaminhe para o seu letramento digital, a fim de acumular várias alternativas metodológicas que permitam a formação do leitor literário.

MATERIAL E MÉTODOS

A atividade trazida como proposição de estudo, na disciplina Língua Portuguesa, é direcionada a uma turma do 2º ano do Ensino Médio e trabalha a interdisciplinaridade com Literatura e leitura literária, produção textual e letramento digital, e tem como objetivo ampliar o rol de leitura dos alunos, incentivá-los à produção textual (objetivo final da atividade), desenvolver a criticidade, a partir da estratégia literária sátira, e promover o letramento digital, mediante o emprego das ferramentas da web que serão utilizadas.

A escolha do conto "A igreja do diabo" visa a trabalhar com os alunos o gênero conto e a estratégia literária sátira, além de adicionar à sua história de leitura mais uma narrativa literária de Machado de Assis. A atividade concerne em, a partir da leitura do conto "A igreja do diabo", das discussões e dos compartilhamentos de leitura, ocorridos predominantemente via Facebook, e complementarmente via Skype, construir, ao final, um texto satírico a ser publicado em um blog criado pelos grupos previamente formados pelos alunos.

Para a execução da atividade, serão utilizados três objetos pedagógicos digitais: o Facebook, o Skype e o Blog, conforme mencionado. O Facebook foi selecionado com o objetivo de motivar os alunos a lerem e a compartilharem suas experiências com a leitura do conto machadiano, de acordo com o que veremos no decorrer deste artigo, e de compartilhar documentos em PDF que serão utilizados como fonte da pesquisa para a realização do trabalho pelos alunos. O Skype será empregado como uma ferramenta de comunicação síncrona, para a realização de conferências do professor com os grupos de alunos, e entre os membros de cada grupo. E o blog será utilizado para apresentação final do texto satírico produzido pelos alunos, no caso, essa ferramenta, além de assumir a função de slide (já que será utilizado para a apresentação do trabalho em sala de aula), terá a função de compartilhar a experiência com os demais alunos da sala e com qualquer pessoa que se interessar, tendo em vista que estará disponível na web, bem como de promover a interação entre os alunos e motivá-los a manter o projeto de leitura e produção textual para publicação na web.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme já mencionamos, nossa proposta é direcionada a uma turma do 2º ano do Ensino Médio e trabalha a interdisciplinaridade com Literatura e leitura literária, produção textual e letramento digital, e tem como objetivo ampliar o rol de leitura dos alunos,

incentivá-los à produção textual, desenvolver a criticidade, a partir da estratégia literária sátira, e promover o letramento digital, mediante o emprego das ferramentas da web que serão utilizadas.

A atividade concerne em, a partir da leitura do conto "A igreja do diabo", das discussões e compartilhamentos de leitura, ocorridos predominantemente via Facebook, e complementarmente via Skype, construir, ao final, um texto satírico a ser publicado em um blog criado pelos grupos previamente formados pelos alunos. Para a realização da atividade é necessário que os alunos tenham computador ou dispositivo móvel *(smartphone* ou tablet) conectados à Internet em suas residências ou em outro local fora da escola. Em sala de aula serão necessários: computador com conexão à Internet e retroprojeto para a apresentação do trabalho final. A atividade acontecerá ao longo de 07 (sete) semanas, como descreveremos a seguir:

Tabela 1. Sequência didática com as atividades propostas.

Sequência didática		
Semana	Tempo	Atividades
1	3 aulas presenciais	a) determinar o horizonte de expectativas dos alunos, que, para essa atividade será trazer charges para que eles observem uma das formas de tecer crítica artisticamente; b) ler com os alunos o conto "A igreja do diabo", de Machado de Assis; c) discutir sobre a sátira, apresentando poemas satíricos de Gregório de Matos Guerras, para ilustrar o recurso satírico ("Despedida do mau governo que fez o governador da Bahia" e "Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia"); d) discutir, de forma abreviada, os gêneros textuais empregados nos textos literários estudados – conto e poema (o intuito, aqui, é apenas, a partir da percepção dos alunos, distinguir conto de poema, inserindo, ainda, o gênero romance para consolidar conceitos já conhecidos dos alunos, a fim de que eles saibam identificar cada gênero); e) conhecer as características estilísticas de Machado de Assis, sempre tendo como foco de estudo a leitura literária; f) dividir a sala em grupos de 4 ou 5 alunos e orientar os alunos acerca da atividade que será desenvolvida, informando-os sobre a metodologia, as etapas e as ferramentas de aprendizagem que serão utilizadas para a execução do trabalho; g) verificar se todos os alunos têm conta no Facebook e no Skype (e orientar os que ainda não têm); h) criar um grupo no Facebook e adicionar os alunos da sala.
2	Atividade *online* assíncrona	O professor irá: a) disponibilizar, no grupo do Facebook, o conto "A igreja do diabo" em PDF; b) orientar os alunos a reler o conto em casa e incentivá-los a discutir suas impressões sobre o conto, fazendo questionamentos e sugerindo interação entre os próprios alunos.

3	Atividade *online* assíncrona	O professor apresentará como atividade individual: a) a postagem de charges satíricas como as mostradas em sala de aula no momento de ampliação do universo de expectativas; b) e a transcrição de trechos do conto em que identificaram a sátira.
4	30 a 40 minutos *online*	O professor terá um encontro, via Skype, com cada grupo, para orientar os alunos sobre a elaboração do texto satírico e a criação do blog para publicação do texto.
5 6	30 a 40 minutos *online*	O professor dará plantões de dúvida, via Skype (a sessão deverá ser previamente marcada, ou pelo grupo do Facebook ou pessoalmente na sala de aula).
7	3 aulas presenciais	Os grupos apresentarão o texto satírico publicado no blog, utilizando os recursos materiais (computador com acesso à Internet e retroprojetor).

O emprego de objetos de aprendizagem tem o intuito de motivar a aula de Literatura, criando uma metodologia mais contextualizada à realidade dos alunos, bem como promover o seu letramento virtual. No caso, como descrito na sequência didática, usamos o Facebook, o Skype e o Blog.

O Facebook apresenta inúmeras vantagens para a metodologia escolhida, permitindo: a interação professor-alunos e alunos-alunos; o compartilhamento de documentos; a resolução de dúvidas; o agendamento de sessões síncronas no Skype. O Skype possibilita a realização de conferências do professor com os grupos de alunos, bem como o encontro entre os próprios membros de cada grupo. O Blog será utilizado para apresentação final do texto satírico produzido pelos alunos. Essa ferramenta, além de assumir a função de slide no momento da apresentação do trabalho, dará oportunidade de os alunos compartilharem a experiência com seus colegas, com os membros da família e com qualquer pessoa que se interessar, sem falar na possibilidade da interação entre os alunos e motivá-los a manter o projeto de leitura e produção textual para publicação na web.

CONCLUSÕES

A tecnologia, de fato, assusta. Diante dos avanços tecnológicos, podemos imaginar que, enquanto não dominamos as descobertas inéditas, elas nos tornam mínimos e nos engolem. Não é para menos. Diariamente, ao acordamos, deparamo-nos com um mundo diferente, repleto de apetrechos e geringonças diferentes, que enchem nossas vidas de manuais de instruções, luzinhas e barulhinhos. Nesse contexto, podemos assumir duas posturas: ou permanecemos na nossa zona de conforto, repelindo esses instrumentos novos; ou aceitamosr o desafio e aprender a lidar com essas novas tecnologias, aprimorando nossas qualidades e somando às que temos familiaridade.

A postura individual frente à tecnologia, no entanto, não é única questão que deve ser observada, existem outras que podem ser, inclusive, objeto de análise na vida do professor: a disponibilidade dessas tecnologias, no caso em estudo, os objetos de aprendizagem e o treinamento adequado constituem fatores que podem contribuir, para a disseminação do emprego de tais recursos na sala de aula.

Acreditamos que o professor bem treinado e munido dos recursos apropriados sentir-se-á motivado, para empregar os objetos de aprendizagem na sua metodologia de ensino. E, por fim, podemos concluir que a atividade apresentada revela-se como um exemplo de metodologia entre os mais variados que os professores podem criar em sala de aula, inclusive, com sugestões dos alunos, conforme suas afinidades com as ferramentas tecnológicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. C. M. U. **Potencialidades do uso do blog em educação**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2009. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/>. Acesso em: 20 set. 2016.

BARBOSA, E.; GRANADO, A. **Weblogs, Diário de Bordo**. Porto Editora, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DUARTE, C. R.; MELO, L. B. **Aforizações e feminismo na Internet: estudo de frases curtas empregadas no movimento *Primavera das mulheres***. Revista do Gel. São Paulo. 2016. No prelo.

EMEDIATO, W. DISCURSO E WEB: AS MÚLTIPLAS FACES DO FACEBOOK. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 2, 2015.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: **VII Simpósio Internacional de Informática Educativa** – SIIE05 Leiria, Portugal, 16-18 nov. 2005. Disponível em: <mjgomes@iep.uminho.pt>. Acesso em: 20 set. 2016.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Editora Ática, 2000.

LENDENGUE, M.; SILVA, K. Blog na educação: criando ambientes virtuais de aprendizagem. Universidade Federal da Paraíba – UFP **- Encontro Nacional de Estudantes**

de Biblioteconomia, Documentação, Gestão, e Ciência da Informação, 18 a 24 de julho de 2010.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global**, p. 17-39, 2009.

O MASCULINO SACRO-PROFANO NA IMAGEM FOTOGRÁFICA DE HECTOR DE GREGORIO

Saulo Lopes de Sousa[1], Stela Maria Viana Lima Brito[2]

[1]Especialista em Estudos Linguísticos e Literários - UESPI. Mestrando em Teoria Literária - UEMA. Professor de Língua Portuguesa - IFMA/Campus Açailândia. e-mail: saulo.sousal@gmail.com; [2]Doutora em Linguística - UFPB. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí. Coordenadora da Especialização em Estudos Linguísticos e Literários - NEAD/PIAUÍ. e-mail: stelavlb@gmail.com

RESUMO: Este artigo fez uma análise sobre a masculinidade nas fotografias de Hector de Gregorio. Objetivou-se discutir de que forma a representação do homem na iconografia gregoriana propõe a discussão do Ser masculino no âmbito do Sagrado e do profano. A essa problemática foram acrescidas questões inerentes à legitimidade cultural e identitária do papel do homem. Nesse particular, esta pesquisa possuiu caráter bibliográfico, tendo como *corpus* uma imagem fotográfica do artista inglês. Tomou-se como alicerce teórico o pensamento de Hall (2003), sobre a identidade cultural; Agamben (2007), Huxley (1977) e Eliade (1992) com a temática sacro-profana; Boechart (1997) acerca do masculino; Krauss (2002) e Barthes (1984) com relação ao fotográfico. Pela análise da obra iconográfica de Hector de Gregorio, ao inserir o masculino no contexto simbólico do mundo (sacralidade e profanação), promove-se a urgência do remanejo da imagem tradicional que repousa sobre a identidade masculina, como também a emergência de novos valores de gênero na cultura da atualidade. O masculino como receptáculo da irradiação do Sagrado e do profano propicia a apreensão da dinâmica pós-moderna de funções sociais não fixas, sobretudo quando se problematiza o masculino no horizonte do pensamento contemporâneo.
Palavras–chave: fotografia, identidade, masculinidade, sagrado/profano

SACRED-PROFANE MASCULINITY IN HECTOR DE GREGORIO'S PHOTOGRAPHY

ABSTRACT: This article presents an analysis of masculinity in Hector de Gregorio's photographs. The objective is to discuss how the representation of man in Gregorian iconography proposes the discussion of what is "being" male in the sacred and the profane. The problem that will be added issues related to cultural identity and legitimacy of man's role. In this regard, this research has bibliographic emphasis, one photographic image of that English artist as its *corpus*. It takes as the theoretical foundation in the thought of Hall (1992 and 2003) about the cultural identity; Agamben (2007), Huxley (1977) and Eliade (1992) with the sacred-unholy themes; Boechart (1997) about the masculinity; Krauss (2002) and Roland Barthes (1984) related to the photographic issue. Analyzing Hector de Gregorio's iconographic works, when inserting the masculinity in the symbolic world context (sacredness and profanity), it promotes the urgency of diverting from the traditional image that rests on male identity, as also the emergency of new values gender in today's culture. The masculinity as irradiation receptacle of the sacred and the profane provides the seizure of postmodern dynamics not fixed social functions, especially when it discusses the masculinity in relation to contemporary thought.
KEYWORDS: identity, masculinity, sacrad/profane, photography

INTRODUÇÃO

A conjuntura sociocultural do mundo vigente apresenta o sujeito em profunda estado de reformulação, dada a inconstância de referenciais e valores existentes. Com isso, nessa incessante busca por encontrar-se e compreender-se, o homem acaba por desvendar angústias com as quais convive diariamente. Uma dessas inquietudes por que passa o humano ser é a difícil dicotomia *Sagrado/profano*, resquício da instabilidade existencial a que submergiu o homem barroco no final do século XVI e meados do século XVII.

Em virtude desse quadro, o presente estudo analisa a figura masculina associada às dimensões do Sagrado e profano na obra fotográfica do artista inglês Hector de Gregório. Intenta-se, neste trabalho, investigar as formas de representação da masculinidade na iconografia gregoriana, ao propor a discussão do Ser masculino no âmbito do Sagrado e do profano, ensejando, ainda, a problematização da legitimidade de estruturas identitárias.

Ao observar os fenômenos da sacralidade e da profanação na obra de Hector de Gregorio, objetiva-se enfatizar a apropriação da imagem masculina como veículo de reflexão identitária e de penetração no conhecimento geral do homem, numa sociedade marcadamente falocêntrica. Busca-se, ainda, compreender a volatilidade dos papéis sociais do homem e a problemática da construção identitária masculina. Diante da linguagem estética atual, que tem vislumbrado esse aspecto da vida humana, a relevância deste estudo se assenta na construção de novo olhar crítico sobre o modo como as artes constroem seus discursos e operam, por vezes, debates e reflexões.

MATERIAL E MÉTODOS

O método utilizado nesta pesquisa foi o analítico-comparativo, cujo intuito foi compreender como o processo de criação fotográfica do artista Hector de Gregório se alinha à esfera sacro-profana. Alem disso, sob a perspectiva dos estudos culturais, focalizou-se a figura masculina enquanto veículo de desconstrução da identidade cultural do *ser*-homem.

A pesquisa, inicialmente, ocorreu mediante levantamento bibliográfico acerca da temática sacro-profana, fotografia, literatura comparada, o masculino, estudos culturais e simbologia. Em seguida, foi coletado o material fotográfico do artista Hector de Gregorio via meio eletrônico – considerando que se trata de um acervo particular – para posterior estudo analítico. As fotografias foram armazenadas em formato JPEG (*Joint Photographic Experts Group*), após serem selecionadas aquelas que melhor se coadunaram ao escopo deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eliade (1992) considera a esfera do Sagrado como manifestação de uma realidade transcendente, impalpável e inteiramente distinta das realidades naturais, aliada, portanto, a figuras de divindades ou a seres sobrenaturais. Nesse sentido, "O sagrado é uma característica do divino" (SACCHI, 2011, p.37). Por estar sitiado num âmbito intocável pela inteligência *sapiens*, a apreensão do Sagrado inescapavelmente sucumbe em sua mordaz impossibilidade, isso porque a revelação sagrada, de tão fulgurante e vivaz, é insuportável esplendor aos olhos da espécie humana, que lhe suplanta. Basta dizer, assim, que o Sagrado comporta uma dimensão paradoxal, compreendendo-se "[...] a mescla de terror e fortaleza que essa revelação comunica – e a obediência que impõe" (HUXLEY, 1977, p.06).

Se não atinge o Sagrado por intermédio de sua manifestação, ao humano cabe restitui a si próprio o divino disperso pelo Pecado Original mediante a *profanação*. O filósofo Giorgio Agamben (2007) define o ato de profanar como tornar usual aquilo que fora separado pela sacralização (p.65). Por seu turno, a profanação, antes de significar uma atitude negativa de destituição do valor sagrado, pretende ser a restituição do Sagrado ao humano a partir da "neutralização daquilo que profana" (AGAMBEN, 2007, p.68). Dessa forma, ao ser profanado, o que era apartado e inacessível – no caso, o Sagrado – abandona sua aura e restitui-se ao uso.

Problematizar o masculino ou a masculinidade é tarefa que, nos últimos tempos, vem ganhando acentuados contornos no debate das questões de gênero. A contemporaneidade, em seu trânsito de ideologias, ergue o questionamento dos limiares em que se situa o *ser*-homem. Telma Donzelli acredita que "[...] a crise do existir masculino e da chamada 'modernidade' configuram a quebra do equilíbrio dialético 'objeto-sujeito', cristalizando-se no primado do 'objeto', em uma eterna fuga da ambiguidade existencial" (*apud* BOECHAT, 1997, p.122).

Do ponto de vista pós-moderno, "[...] ser Homem exige um reencontro com o feminino fora e dentro de si mesmo" (MATOS *apud* BOECHAT, 1997, p.153). Tomado como figura de representação, com uma maior interação com sua *anima*, sua feminilidade inconsciente, pode o homem interagir criativamente com o Outro, à maneira da alteridade.

É no plano das artes que o ser humano, em toda sua plenitude, encontra ancoradouro para manifestar suas inquietações, anseios e dilemas. Nesse ínterim, ao se deparar o homem moderno com a falta do Sagrado, as plenas convicções de que tinha posse se esfacelam. Com elas, também se desagrega a *identidade* masculina, pensada conforme Stuart Hall (2003) como estágios transitórios.

Uma das prósperas expressões artísticas capazes de evidenciar esse estado inconstante da identidade humana é a linguagem imagética através da dimensão fotográfica. A traduzibilidade de uma condição existencial em imagens revela o poder de representação que a arte encerra e, por isso mesmo, ambiente favorável de reflexão do *Ser*. A imagem fotográfica capta essencialmente aquilo que se deseja imortalizar: um prolongamento sublimado e silencioso de eternidade. É nesse sentido que Roland Barthes afirma ser o ato fotográfico "um certificado de presença" (1984, p.129).

Presentificar-se é já uma forma de fixação. Sendo assim, o ato fotográfico "[...] está necessariamente em relação com o seu referente e desencadeia a atividade de impressão direta com a inexorabilidade de passos na areia" (KRAUSS, 2002, p.24-25). A expressão fotográfica captura um instante, põe em evidencia um momento, mas denuncia a inexorável mão do tempo.

Insurgente no cenário estético-cultural, Hector de Gregorio se destaca na arte contemporânea por suplantar a mera roupagem de fotógrafo. Filho de pais alfaiates e natural da cidade de Valência, região do Mediterrâneo, mudou-se para Londres aos 20 anos de idade, onde se formou na *Royal College of Art*, em 2009. Lá obteve, ainda, o título de Mestre em gravura. Dono de um estilo pungente, Hector concebe um artefato artístico a partir do que se pode chamar de *poética imagética composicional*: mescla fotografia, pintura, computação gráfica, colagens e acabamentos para criar um discurso ficcional e metafísico e põe em relevo o vislumbre do êxtase.

Hector de Gregorio, em *Blessings* ("Bênçãos"), reconstrói o episódio bíblico do Pentecostes a partir do elemento fogo, numa espécie de alegoria ritualística de conexão do sujeito iniciático com o plano do Sagrado. Na imagem-texto de Gregorio, tem-se um indivíduo masculino desnudo (salvo o sexo coberto) numa posição pendida, com os braços abertos, citando uma crucificação. Ao seu redor, aparecem figuras angélicas empunhando espadas. O corpo flutua num estado de arrebatamento, enquanto línguas de fogo pousam sobre seus braços, pernas, mãos e pés.

Figura 1. *Blessings* (“Bênçãos”). UESPI, 2016.

A relação que se estabelece entre o homem e o Sagrado nesta primeira representação imagética situa-se, sobretudo, nos elementos religiosos (anjos e línguas de fogo) e na postura “crucificada” do corpo masculino. Além disso, o título da obra – *Bênçãos* – remete à “transferência de forças” entre o humano e o Sagrado, uma vez que “abençoar quer dizer, na realidade, santificar [...], aproximar-se do santo” (CHEVALIER, 2000, p.129). Daí a possibilidade de identificação com o Pentecostes: o Espírito Santo roça as vestes da substância humana como forma de aproximá-la do Sagrado.

Observe-se que, destoante da narrativa bíblica, são várias chamas a repousar sobre o corpo. Dessa forma, a representação do masculino que se edifica aponta para o preenchimento completo da essência humana pela iluminação sagrada, de modo que o Ser abandona a corporeidade terrena, simbolizada pelo flutuar/levitar. O fogo, para Chevalier (2000, p.443), é o “símbolo de purificação e de regenerescência”, é “a imagem do espírito e da transcendência” (Id. Ibid., p.232). Dito isso, lê-se a *levitação* do corpo como o total abandono da condição terrena para se estabelecer o contato com a instância divina, equivalendo, por isso, à elevação espiritual. Essa é a forma de abdicação do humano em favor do alcance benevolente do Sagrado. Já não há amarras mundanas que aprisionem o Ser a um estado de precariedades herdadas do Pecado Original. Na leveza do corpo livre, as chamas do Sagrado inflamam inteiramente a natureza do Ser, queimam e consomem suas impurezas e misérias para, regenerado, restituir-se à esfera divina.

Outro aspecto que corrobora a mística do Sagrado em alinhamento com o humano masculino é o comparecimento de três anjos na composição da imagem. A presença desses seres celestes aponta para o âmbito espiritual, posto que são "sinais de advertência do Sagrado" (CHEVALIER, 2000, p.60). Funcionam, assim, como intermédios entre Deus e o mundo. Não por acaso, estão em número de três, número da perfeição da unidade divina, pois alude às três pessoas da Santíssima Trindade – Pai, Filho e Espírito Santo.

Sendo o dígito, pois, a harmonia entre o Céu e a Terra, portanto, entre o humano e o Sagrado, os anjos na imagem representam a potência do Sagrado que vem ao encontro do humano com o intuito de apaziguamento do caos interior. Por isso, são anjos combatentes: empunham espadas, caráter bélico do exército dos Céus, numa referência ao Arcanjo Miguel, aquele que aniquilou os dragões e precipitou Lúcifer às trevas do abismo. Tal como uma guerra santa, os anjos parecem prontos a golpear o corpo que se eleva. Simbolicamente, esse gesto indica a aniquilação do aspecto impuro que habita o homem para que, inundado pela sacralidade da bênção divina, adentre os espaços sagrados.

Propiciamente nesse ponto, tem-se o triângulo cromático dos seres angelicais que, enquanto mensageiros do Sagrado, transmitem ao masculino o aviso de que para alcançar o plano divino, é necessário renunciar a condição terrena, ação literalmente realizada pela morte. Dos três anjos, o vermelho se mostra numa posição prostrada, com a mão sobre o peito, como que em prece pelo corpo que abandonará a realidade concreta da vida a fim de encontrar a realidade abstrata do Sagrado. De modo semelhante, a espacialidade geométrica composta pelos anjos corresponde à tríade geométrica do corpo em suspensão, conforme os traçados na imagem abaixo.

Figura 2. Triângulos sagrado e profano. UESPI, 2016.

Como ato de profanação da obra, ou seja, de resgate de um valor sagrado originalmente partícipe da natureza humana, identifica-se a *nudez* num duplo aspecto.

> Na tradição bíblica, a nudez pode ser tomada, primeiro, como símbolo de um estado em que tudo está manifesto, não oculto: Adão e Eva no jardim do Éden. Deve-se observar que o primeiro casal só recorre às vestimentas depois da queda [...]. O simbolismo é às vezes claramente pejorativo: a nudez é a vergonha (CHEVALIER, 2000, p.645).

Em consonância com Chevalier, entende-se que o desnudamento do corpo, anteriormente associado à pureza e à incorruptibilidade do homem edênico, possui valor profano ao reportar-se à contaminação pecaminosa do Ser, uma vez que a partir da queda adâmica "as relações do homem com Deus e com seus semelhantes perderam a simplicidade e a clareza primitivas" (CHEVALIER, 2000, p.645). Nesse particular, o sexo é coberto, como resquício do rubor herdado pelo Pecado Original. Apesar da aspiração ao Sagrado, a humanidade está atada ao infortúnio do casal primeiro, pois a vergonha do erro (representada pelo órgão genital velado) arrasta-se pelo trânsito dos séculos e macula todo ser humano. Por isso o pênis não está à mostra: ele é o símbolo da mancha do pecado.

3. *Blessings* (detalhe). UESPI, 2016.

Por esse ângulo, a nudez comporta-se como o profano, na medida em que a carnalidade foi associada ao corpo nu. Dito de outra forma, a nudez é o equivalente profano do pecado, pois incita a consciência humana ao prazer sexual. Consequentemente, passou-se a incorporar ao corpo coberto ou velado o aspecto sagrado. No entanto, o corpo exposto na imagem encontra-se desnudo – ainda que haja uma faixa branca encobrindo-lhe o órgão –, o que possibilita tomar a nudez como "símbolo do ideal a ser atingido. Trata-se então de uma nudez da alma que rejeita o corpo, sua vestimenta e sua prisão, para reencontrar seu estado primitivo e voltar à suas origens divinas" (CHEVALIER, 2000, p.645).

Ao desnudar-se, o corpo masculino se mostra em toda sua plenitude de Ser, na sua perfeição originária anterior ao pecado. Como mecanismo de restituição do Sagrado, neutraliza-se o aspecto negativo da nudez e triunfa sobre as redomas da censura mundana a liberdade da genuína exposição de si. Por esse viés, é possível notar que o tecido branco a esconder a genitália se transmuta numa das chamas/línguas de fogo. Posto que o Ser masculino opera uma transcendência espiritual, entende-se que o Sagrado (ou seu contato) dissipa o pecado do coração do homem, retira-lhe a vergonha adâmica e lhe restabelece o convívio celeste.

A propósito da "ausência" do pênis, sabe-se que o mesmo é predicado olímpico de virilidade e ponto de partida para o alicerce da identidade masculina. Em seu histórico de representação simbólica, oscilou entre o Sagrado – retrato dos deuses da mitologia grega e da cultura renascentista – e o profano – condenação pecaminosa e restrição pela mentalidade medieval. O poderio do falo, como insígnia dos valores masculinos, promove a ascensão à primazia da masculinidade, uma vez que há na figura do pênis um aspecto metonímico: ele simboliza a totalidade do possuidor.

Distante dessa premissa de potência varonil, o modelo na imagem está em posição passiva de entrega – própria do feminino. Há, portanto, a eleição da complementaridade do lado feminino. Ora, pela restauração da unidade original, a essência humana entra em sintonia

com o recinto sagrado. Na imagem fotográfica, a identidade do masculino é alicerçada no binômio corporeidade/espiritualidade, que se reflete, por assim dizer, na concordância entre corpo (masculino) e alma (feminino). O masculino, portanto, é *objeto*, mediante o qual a própria identidade humana ganha traçados específicos, anulando, com isso, a polaridade homem/mulher que articula histórica e culturalmente a construção identitária.

CONCLUSÕES

A construção do discurso poético, metafísico e mitológico, na imagem gregoriana eleva a condição do Ser – masculino – ao plano espiritual, conectando-o à experiência indizível do Sagrado. Todavia, ao alçar o humano à esfera do divino, Hector de Gregorio neutraliza o elemento profanado, restaurando ao homem o aspecto sagrado que lhe era ausente. Nas duas imagens estudadas – *Blessings* – o ato profano se dá mediante a desconstrução de conceitos tradicionalmente reconhecíveis na doutrina católica, como o episódio do Pentecostes. Adentrando, então, no nível sacro pela via profana, o masculino reconhece vestígios da anterior condição adâmica, inócua e imaculada, e reabilita sua existência à plenitude do convívio etéreo.

Nessa esteira, a identidade também é posta em relevo. O ser masculino como objeto de significação do Sagrado/profano traz à baila a questão da identidade masculina como categoria analítica, resultante da dialética operada pelas veredas das teorias pós-modernas. Outrora, o homem exibia a imponência de sua figura viril; hoje, Hector de Gregorio desarticula a masculinidade clássica, com o argumento de que o *Ser*-homem também é passível de reformulação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Trad. de Selvino José Assmann. São Paulo: Boi tempo, 2007. (Marxismo e literatura)

BARTHES, Roland. **A câmara escura:** nota sobre a fotografia. Trad. de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOECHAT, Walter (Org.). **O masculino em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHEVALIER, Alain; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Trad. de Vera da Costa e Silva [et. al.]. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Trad. de Adelaine La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO do Brasil, 2003.

HUXLEY, Francis. **O sagrado e o profano:** duas faces da mesma moeda. Trad. de Raul José de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Primor, 1977.

KRAUSS, Rosalind. **O fotográfico**. Trad. de Anne Marie Davée. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2002.

SACCHI, Paolo. **Sagrado/profano, impuro/puro:** na Bíblia e nos arredores. Trad. de Antônio Bicarato. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2011.

O OLHAR LITERÁRIO À CIDADE DE TERESINA EM H. DOBAL E PAULO MACHADO

Pablo Rodrigo da Silva Martins[38]

RESUMO: A cidade guarda em si marcas responsáveis por fazer durar lembranças. Rossi (2001, p. 02) assevera que "com o tempo, a cidade cresce sobre si mesma, adquire consciência e memória de si mesma". Em espaços de sociabilidades, o sujeito volta seu o olhar a eles, sendo capaz de retroceder no tempo, captando rastros de vivências num processo repleto de rememorações. Nesse sentido, a cidade e seus elementos de referências, além de responsáveis por trazer à tona marcas de suas próprias histórias, são responsáveis também por despertar no sujeito, que com ela se relaciona, memórias coletivas. Nesse sentido, objetivou-se com este estudo analisar comparativamente a memória da cidade de Teresina-PI através das vozes literárias de H. Dobal e Paulo Machado. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo como metodologia de pesquisa. Como cabedal teórico básico, a pesquisa foi alicerçada em Benjamin (1989), Pesavento (2002 e Santos (2002). Constatou-se que os sujeitos literários adotam postura diferente quanto à contemplação do espaço urbano. Percebeu-se que o olhar desses sujeitos literários é carregado por subjetividades discrepantes, entremeadas de consonância.
Palavras–chave: espaço, literatura, memória

THE LITERARY LOOK TO TERESINA CITY IN H. DOBAL AND PAUL MACHADO

ABSTRACT: The city keeps itself marks responsible for making memories last. Rossi (2001, p. 02) asserts that "over time, the city grows on itself, acquires consciousness and memory of itself." In sociabilities spaces, the subject turns his gaze to them, being able to go back in time, capturing traces of experiences in full of recollections process. In this sense, the city and its elements of references, as well as responsible for bringing out brands of their own stories, are also responsible for awakening the subject, with which it relates, collective memories. In this sense, the objective of this study was to comparatively analyze the memory of the city of Teresina-PI through the literary voices of H. Dobal and Paulo Machado. For this, we used the literature of qualitative nature as a research methodology. As a basic theoretical leather, the research was founded in Benjamin (1989), Pesavento (2002 and Santos (2002). It was found that literary subjects adopt different stance on the contemplation of the urban space. Was realized that the look of these literary subjects it is loaded by subjectivities discrepant, intermingled with accordingly.
KEYWORDS: space, literature, memory.

[38] Mestre em Letras – (UESPI). Docente do Instituto Federal do Piauí, campus Oeiras. Email: pablo.martins@ifpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Os significados que emanam da cidade, refletidos num texto literário, são diversos, visto que ao passar pelo olhar subjetivo, a cidade ganha significação diferente, ou seja, em uma única cidade, há a presença de várias cidades, num processo de ressignificação contínuo, como assevera Calvino (1999). Vale ressaltar que o tempo auxilia na construção dessa ressignificação, pois o olhar do sujeito ontem em relação à cidade é diferente hoje, por conta da alteração sofrida no transcorrer do fluxo temporal. Todavia, a disposição arquitetônica da cidade contribui para que essa relação sujeito-cidade preserve rastros de original, porque "a cidade é testemunho e memória e permanência consequentemente" (PESAVENTO, 2002, p. 22). Dessa forma, o presente escrito objetiva analisar o olhar literário dispensado à cidade de Teresina, especificamente, nos escritos de H. Dobal, em *Roteiro Sentimental e Pitoresco de Teresina* (1999) e *Tá pronto, seu lobo?* (2002), de Paulo Nunes. Para tanto, utilizar-se-ão a teoria de Moisés (2001 e 2005), Gomes (2008), Ferrara (1988), dentre outros teóricos não menos importantes.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa empreendida foi alicerçada a partir de estudos já publicados em livros e consolidados na esfera dos estudos literários, por isso, se constitui numa pesquisa bibliográfica. Ainda, por ser constituída numa relação dinamizada entre o mundo concreto e as subjetividades, esta pesquisa possui o cunho qualitativo, pois levou em consideração a interpretação de fenômenos. A partir da inquietação do pesquisador em relação à memória da cidade através do viés da literatura destilado em *Roteiro Sentimental e Pitoresco de Teresina* (1999), de H. Dobal e *Tá pronto, seu lobo?(2002)*, de Paulo Machado, traçou-se um percurso metodológico para que os objetivos fossem alcançados. Inicialmente, cotejou-se o cabedal teórico necessário ao alicerce da pesquisa. Após esse processo, empreendeu-se a aplicação da teoria cotejada nas obras selecionadas, a fim de se analisar comparativamente a memória da cidade de Teresina nas obras, através do olhar dos sujeitos literários; ou seja, como os sujeitos literários ressaltam a memória da cidade a partir de um olhar debruçado aos elementos de referência que sustentam a memória da cidade. Em seguida, chegou-se aos resultados finais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A obra de H. Dobal é composta de crônicas literárias, tendo na cidade de Teresina uma fonte por onde perpassa a subjetividade que se verifica nas linhas do texto. Como um cartógrafo, o cronista traça o atual perfil do espaço urbano e, como afirma Moisés (2005, p. 104), busca "desentranhar do acontecimento sua porção imanente de fantasia". Nesse sentido,

ele faz do cotidiano o combustível constante, buscando transcender o fato em si. Já em Paulo Machado, a poesia preenche a obra de uma ponta à outra, e através de metáforas, o eu lírico se volta à cidade de Teresina, com um olhar de subjetividades. Nesse sentido, Moisés (2001) assevera que as metáforas são a expressão mais visceral do "eu". E continua a afirmar que "a poesia é a expressão do 'eu' pela palavra." (p. 84). Na poesia, de acordo com o teórico e conceito citados, há de se considerar dois verbos: ser e ver. Em relação ao primeiro, tem-se que o eu lírico exerce o papel de sujeito e objeto, ou seja, ele se apresenta como o espectador que serve como filtro de toda a obra poética. Pelo viés do segundo verbo, Moisés (2001, p 85) afirma que "o 'eu' volta-se para si próprio: ator exclusivo dum espetáculo desenrolado no interior dos seus confins".

O texto em prosa, apesar de refletir o "não eu", "a base permanece subjetivíssima, pessoal, pois o 'eu' é que vê a realidade; a visão do mundo continua egocêntrica." (MOISÉS, 2001, p. 94. grifos do autor). Assim, no texto em verso, há uma exclusividade de perspectiva, de onde advém a significação textual, isto é, tudo na poesia relaciona-se inapelavelmente ao "eu". Diferentemente, do texto em prosa, em que há uma referência aquilo que está fora do "eu", mesmo que este haja reverberações de subjetividades.

Em H. Dobal, a cidade é focalizada a partir do olhar de um narrador que observa a cidade de Teresina ao modo do *flâneur*, figura difundida por Baudelaire. O *flâneur* surgiu na França, a partir do momento em que algumas reformas urbanas passaram a habitar o cotidiano de Paris. A cidade era o lugar propício para a prática da *flânerie*, servindo como laboratório para que o *flâneur* pudesse executar seu intento, que era observar o movimento da cidade. "A rua conduz o flanador a um tempo desaparecido. Para ele, todas são íngremes. Conduzem para baixo, se não para as mães, para um passado que pode ser tanto mais enfeitiçante na medida em que não é o seu próprio" (BENJAMIN, 1989, p. 185); dessa forma o *flâneur*, ao passear pela cidade, mergulhava também em um labirinto de memórias que o levava a um tempo passado. Nesse sentido, a crônica, gênero que compõe a primeira obra analisada, contribui com a análise aqui empreendida, visto que o cronista "capta poeticamente o instante, perenizando-o" (SOARES, 2007. p. 64). Ao apreender o instante, o cronista busca apreender a face da cidade, não em sua totalidade, mas aquela que lhe salta aos olhos. Por essa característica, a crônica é o gênero do agora, do cotidiano, "ligada ao tempo (*chrónos*) ou melhor, ao seu tempo, a crônica o atravessa por ser um registro poético e muitas vezes irônico, através do que se capta o imaginário coletivo em suas manifestações cotidianas" (SOARES, 2007. p. 64).

As crônicas que compõem o *Roteiro* voltam-se à cidade de Teresina em meados do século XX, época na qual a cidade completou seu centésimo aniversário. Por essa época, ela passava por uma transição em suas estruturas, por conta das transformações sofridas impulsionadas pela modernização urbana. Ao se reportar às ruas da cidade, esse componente visceral do urbano, o narrador observa que

> As ruas nasceram retas mas não muito largas. Retas porque a isto se prestava muito bem a situação do lugar. Largas, por quê? Quem poderia prever naquele tempo que um dia haveria necessidade de espaço para automóveis e muita gente? Hoje todas têm nomes pomposos, chamam-se do dr. fulano de tal. Mas nasceram com nomes simples e poéticos: rua Palmeirinha, rua da Estrela, da Glória, [...] Nelas os transeuntes caminham sem pressa e sempre do mesmo lado. (DOBAL, 1999, p. 13).

O olhar do sujeito dispensado à cidade vai se alterando, e acompanha as transformações por ela sofrida. No fragmento acima, o narrador posiciona-se no presente, mas sem perder de vista o passado da cidade, rememorando o surgimento das ruas. Relaciona a origem da construção das ruas e o nome recebido por ela e a situação da rua no agora. Percebe-se que os projetos da cidade não previram que havia uma tendência de evolução da cidade em diversos aspectos, dentre os quais a quantidade de transeuntes que preenchia as ruas de vida. Assim, as ruas, que antes eram usadas para o ir e o vir despreocupados das pessoas, agora é rasgada por automóveis, que anunciam novos tempos.

Ao destacar o nome das ruas, o olhar atento do narrador deixa transbordar uma mudança de comportamento. Coloca em oposição nomes pomposos – pelo tom irônico destilado pelo narrador, esse *pomposos* poderia vir entre aspas – e os nomes simples e poéticos da origem. O narrador se mistura às pessoas, mas mantendo-se numa posição de observador bastante atento, ao modo *flâneur*, "se abandona na multidão" (BENJAMIN, 1989, p. 52), e percebe o movimento dos transeuntes no vai-e-vem do cotidiano.

Gomes (2008, p. 39) afirma que "A cidade como um texto se concretiza com fragmentos de uma cidade (um texto infinito). O resgate de um texto antigo, o dessa cidade apagada por outras que se foram superpondo a ela [...]". Nesse sentido, o olhar para a cidade, filtrado pelo olhar literário, serve como rastro para visualizar uma cidade que não mais existe, porque deu lugar a outra. O escritor vai construindo teias, unindo os cacos deixados pela modernização, e através desse olhar literário, cria-se um mapa por onde o leitor vai percorrendo e desvelando a cidade com sua áurea. O narrador de Roteiro afirma que

> Grande parte da vida da cidade se passa nas praças. [...] Das muitas, a cidade usa, principalmente, duas. Uma para o uso diurno, outra pra uso noturno. A de uso diurno é a praça Rio Branco, situada atrás da igreja de N. S. do Amparo e que, antigamente, foi uma mata de mufumbo. Mais tarde foi o jardim público da cidade, com tanques, plantas, bancos de encosto, retretas. Hoje substituíram os bancos, os tanques desapareceram e a sombra dos oitizeiros e fícus se espalha por canteiros descuidados, [...] É ainda a praça do comércio e dos cafés. Nestes é que, realmente, está o centro da agitação, a nota característica porque, por mais ocioso ou ocupado que esteja alguém, sempre fará uma pausa para o cafezinho.[...]
> Praça noturna é a Pedro II. Assim, tout court, sem o dom. É a praça sentimental dos namoricos, das moças, das sorveterias. [...] Ninguém que quiser conhecer o mundanismo da cidade, olhar as moças ou conseguir uma namorada, poderá deixar de vir a esta praça. (DOBAL, 1999, p. 17-18)

A praça, em toda cidade, é lugar da coletividade. Há uma fusão, na qual cidade e sujeito se interseccionam, tornando-se um, pois não se pode conceber o espaço urbano sem o frêmito movimento das pessoas. Em relação à praça diurna de Teresina, percebe-se que o tempo foi responsável por alterar sua feição. Com o cotidiano das pessoas se modificando, percebe-se que a praça diurna vai sendo desconfigurada, visto que o tempo das pessoas vai ficando pequeno para as atribuições diárias. Mesmo com a exiguidade do tempo, a praça noturna mantém-se viva, visto ser a praça da boemia, dos namoricos e do prazer criado pelo noturno. Como um bom observador e cartógrafo, o narrador, por conhecer muito bem a cidade, mapeou a praça Pedro II como o lugar do mundanismo da cidade. A mudança de comportamento dos consumidores do espaço urbano deve ser um termômetro para as transformações neste. Ferrara (1988, p.40) assevera que "a cidade é mensagem à procura de significado que se atualiza em uso", e esse uso deve incorporar os novos hábitos e possibilidades. Essa questão é visualizada na obra, quando o narrador diz que

> Na praça Deodoro, que tem ainda o nome de Parque da Bandeira, nasceu a cidade. [...] Viveu abandonada muito tempo. Depois lembraram-se de transformá-la em algo melhor. [...] se tornou viveiro de pássaros e de alguns animais. Havia bandos de canários, rolinhas, e dos animais, [...]. Mas então surgiu um problema difícil. Através da praça passava o povo que ia para o mercado e que, tendo o seu caminho barrado pelas cercas, não se conformava em fazer a volta. [...] Mudaram os tempos. [...]. As cercas foram retiradas, os animais fugiram. O macaco tomou o seu destino, a anta entregou-se ao rio. A praça voltou ao abandono. (DOBAL, 2007, p. 19)

Reflexo da mudança de postura dos habitantes, a praça, que genuinamente serve para o encontro, para as conversas e lazer, passou a servir apenas como um percurso mais rápido entre a origem e o destino das pessoas, por isso, o narrador utiliza a construção Viveu abandonada muito tempo, resultado do olhar automatizado das pessoas lançado à praça. Olhar automatizado característico dos centros urbanos ou em processo de modernização, onde o

tempo exíguo faz com que as relações se desestruturem. Nesse sentido, o povo não se conformava em fazer a volta. Como reflexo das mudanças dos citadinos, a praça voltou ao abandono. O verbo voltar, no pretérito, confirma que após um abandono inicial, cessado momentaneamente pela vitalidade dos animais, retornou ao estado de outrora.

Em Tá pronto seu lobo?, Teresina é focalizada pelo olhar que se debruça sobre uma cidade transformada. Para ele "Teresina é 'loba no cio', é 'ancoradouro de fúrias invisíveis'" (MACHADO, 2002, p. 10). A metáfora da loba é prenúncio de que a obra retratará uma cidade sendo revirada por transformações. O cio num animal é momento no qual suas vontades mais instintivas estão afloradas, assim como está aflorada o lado visceral da urbe. O texto em verso proporciona ao leitor visualizar as coisas de um modo particular: o mundo subjetivo do "eu", que segundo Moisés (2001, p. 84), "volta-se para si próprio: ator exclusivo dum espetáculo em que o 'eu' impera.". O eu poético, da obra Machadiana afirma, sobrepondo momentos diferentes, que

> [...]
> Nas tertúlias do clube dos diários
> Uma geração embarcava no marasmo
> Esquecendo tudo mais
>
> não há tertúlias no clube dos diários
> as baratas medrosas saem das bocas-de-lobo
> admiram os caixotes de cerveja empilhados e fogem
>
> nos canteiros da avenida frei serafim
> os cupins construíam suas casas
> fiando estranha quietude
>
> nos canteiros da avenida frei serafim
> putas acenam com gestos medidos
> a fome é mais forte que o medo.[...]
>
> (MACHADO, 2002, p.24)

O olhar do sujeito literário à cidade de Teresina em Paulo Machado revela uma relação intensa com a cidade. Num momento entre o ontem e o hoje, esse sujeito literário observa que houve uma transformação bastante latente e que evidencia a perda da áurea romântica que outrora existiu. Na primeira estrofe citada, o eu lírico evidencia um momento ameno na ambiência da cidade. O Clube dos Diários, ponto de referência quando o assunto era o lazer e boemia, é posto em duas perspectivas, em que na segunda, o que se exalta do texto é a solidão e o abandono, imagem dissonante daquela imagem expressa na primeira perspectiva, as

baratas são indícios da atual situação, bem como os caixotes de cerveja empilhados. A situação é tão emblemática que até as baratas fogem. A cidade se entristeceu um pouco mais.

Outro ponto importante de Teresina, a Avenida Frei Serafim, que divide a cidade em norte e sul, também passa por um processo de redimensionamento. A imagem dos cupins carrega em si significados que dizem muito sobre a atual cidade: os cupins constroem suas casas em lugares geralmente abandonados, e essa construção é bastante frenética. Quando esse fato ocorre com uma estranha quietude, acaba por confirmar que a cidade não é a mesma. Nesse mesmo canteiro da Avenida Frei Serafim, as prostitutas buscam sobrevivência. Esse olhar denuncia uma cidade desigual e desumana, em que a fome é o combustível para a degradação humana. Degradação essa que ocorre ali, no coração da cidade. Esse tom reacionário adotado nos versos de Paulo Machado, discrepa da imagem que o narrador Dobalino evidencia sobre as ruas de Teresina em suas crônicas, ao afirmar que as ruas

> "À noite ficam mais calmas, de uma tranquilidade interrompida apenas pelos grupos que conversam [...]. E quando há lua elas se transformam, sofrem a transfiguração do luar, ficam claras como um sonho, a claridade mágica e suave do luar que aqui, como no poema de Bandeira, é uma cousa só" (DOBAL, 1999, p. 14).

Apesar do abandono evidente nos dois textos literários, em Paulo Machado, a rua da cidade é caracterizada como sendo cinza e fria, sem vida. Os cupins e as prostitutas representam uma sobrevivência esquálida. Já em Dobal, a rua conserva uma sensação bucólica e aconchegante, típica de cidades pequenas, atribuindo um clima ameno às ruas da cidade. No poema Cotidiano I, o eu lírico de Paulo Machado confirma que Teresina não é mais a mesma de tempos passados.

> vorazes os autos roíam a paisagem.
> no segundo quarteirão da frei serafim
> um corpo, caído,
> rosto no asfalto, estranha carícia.[...]
> um homem morto, na avenida principal da cidade,
> sem uma revolta.
> silencioso, um homem,
> descartando enganos. [...]
>
> (MACHADO, 2002, p. 35)

A metáfora dos carros roendo a cidade evidencia o sentimento de angústia e incômodo com que o eu lírico recebe o surgimento de uma nova cidade, que nem mesmo a morte é capaz de alterar o ritmo da cidade. Essa voz solta gritos de revolta e de incredulidade pelo fato de um homem morto, na principal avenida da cidade, ser vista como um fato banal, sem uma

revolta. Definitivamente, Teresina e seu cotidiano não são os mesmos. Novamente sobrepondo dois momentos, o eu poético em Paulo Machado focaliza a Rua Paissandu, berço dos prazeres "subterrâneos e ilegais"[3] da cidade, e afirma que "[...] na paissandu os bêbados / pregavam a subversão / e um bolero esquentava as entranhas da noite / / a paissandu agoniza / os bêbados já não falam tanto / e a frieza da noite venceu o calor do boleros [...] (MACHADO, 2002, p. 24)

A agitação da cidade na zona dos maiores meretrícios era constante. Espaço onde as fantasias ganhavam cor, e os frequentadores podiam extravasar a opressão de um dia cheio de trabalho, a Rua Paissandu tinha na noite uma companheira, que era figura ilustre e adereço indispensável aos amantes. Todavia, após o transcorrer do tempo, essa rua perdeu sua magia. Aquela agitação de tempos atrás já não mais existe e aquele calor que nutria as relações arrefeceu. A noite, que antes completava o cenário e agregava valor, agora é símbolo de decadência. Dessa forma, a Rua Paissandu e todos os sentidos despertados por ela se transformaram. O clima de agora é a representação simbólica expressa pelo verso "e a frieza da noite venceu o calor dos boleros".

CONCLUSÕES

Enfim, pode-se perceber que o olhar literário dispensado à cidade de Teresina nas crônicas de H. Dobal e nos versos de Paulo Machado carrega em si diferenças na postura desse sujeito que contempla o espaço urbano. Isso posto, evidenciou-se que o narrador em Dobal mantém uma relação com Teresina, em que o saudosismo norteia o olhar. Contemplando uma cidade no presente, volta-se ao passado e assevera que a cidade passa por transformações. Porém o provincianismo da cidade e o aconchego, resultado dessa característica, continuam.

Já o sujeito poético em Paulo Machado destila um tom mais reivindicatório em relação à urbe, muito por conta de que a cidade perdeu as características exaltadas pelo narrador dobalino. Na visão desse sujeito machadiano, as relações entre a cidade e os que nela habitam se tornou frágil. Há um abandono e uma frieza latentes, por isso, a acidez na voz e no olhar desse sujeito poético. Contudo, pode-se perceber ainda que mesmo que o sentimento dos olhares literários, carregados de subjetividades, seja discrepante, há uma consonância no olhar dos dois sujeitos literários: o fato de que a cidade de Teresina passa por transformações. O tempo é responsável por essas mudanças e age sobre a cidade alterando seu cotidiano. E essas mudanças são responsáveis pelo tom imposto pelas vozes do narrador e do eu lírico, nas obras analisadas.

Há ainda um sujeito literário, nas obras analisadas, que se posiciona entre o passado e o presente, visualizando os espaços que compõem o urbano e seus elementos que sucumbiram ao tempo em contraste aos que se mantiveram, conservando um elevado grau de memórias, e utilizando-se desses elementos para atestar a mudança inevitável.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALVINO, Í. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DOBAL, H. **Obra completa II**: Prosa. Teresina: Corisco, 1999.

FERRARA, L. D'A. **Ver a cidade**. Sao Paulo: Nobel, 1988.

GOMES, R. C. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. – Ed. Ampl. – Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

MACHADO, P. **Tá pronto, seu lobo?** – 2. ed. – Teresina, Corisco, 2002.

MOISÉS, M. **A criação literária**: poesia – 15ª ed. – São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. **A criação literária**: prosa – 19ª ed. – São Paulo: Cultrix, 2005.

PESAVENTO, S. J. **O imaginário da cidade**: visões literárias do urbano - Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

ROSSI, A. **A arquitetura da cidade**. Trad. Eduardo Brandão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, S. M. P. dos. **Ferreira Gullar**: a visão poética de uma cidade. 2002. 117p. Mestrado em Letras e Linguística. UFPE, 2002.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ

Daniel de Sá Rodrigues[1]

[1]Professor de língua inglesa – IFAM *Campus* Coari. e-mail: danielrodrigues@ifam.edu.br; danielmartyniano@bol.com.br

RESUMO: A autonomia do aprendiz de línguas estrangeiras tem sido objeto crescente de estudos teóricos. No entanto, a relação entre autonomia e livro didático ainda carece de mais discussão. O presente artigo tem como objetivo descrever o modo como um livro didático de língua inglesa incentiva a autonomia dos estudantes do Ensino Médio na aprendizagem do idioma. Foi escolhido um livro didático para analisar o conceito de autonomia no manual do professor e para descrever as seções no livro do aluno que estimulam a autonomia. Os resultados mostram que a concepção de autonomia adotada no livro didático está afinada com os estudos teóricos sobre o tema e que as seções do livro estimulam a autonomia de diferentes modos. Estudos posteriores serão necessários para analisar o papel dos livros didáticos no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.
Palavras–chave: ensino médio, língua estrangeira, livro do aluno, manual do professor

THE ROLE OF ENGLISH TEXTBOOK IN DEVELOPMENT OF LEARNER AUTONOMY

ABSTRACT: Learner autonomy in foreign languages has been increasing object of theoretical studies. However, the relationship between autonomy and textbook still needs more discussion. This paper aims to describe the way an English textbook encourages the autonomy of the high school students in English language learning. A textbook was chosen to analyze the concept of autonomy in the teacher's manual and to describe the sections in the student's book that encourage autonomy. The results show that the concept of autonomy adopted in the textbook is in tune with the theoretical studies on the subject and that the sections of the book stimulate autonomy in different ways. Further studies are needed to examine the role of textbooks in the development of the student's autonomy.
KEYWORDS: high school, foreign language, student's book, teacher's manual

INTRODUÇÃO

Os objetivos de aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio no âmbito nacional, em muitos contextos escolares, não são satisfatoriamente atingidos. Vários fatores tem causado este problema, dentre os quais estão: a reduzida carga horária destinada à disciplina de inglês e o elevado número de estudantes por turma. Uma solução para minimizar este obstáculo é orientar e incentivar os estudantes a seguir seus estudos além do horário e local das aulas, adquirindo, assim, a autonomia para a aprendizagem do idioma.

A autonomia na área de língua tem conquistado o interesse de muitos pesquisadores, haja vista que a quantidade de pesquisas tem aumentado consideravelmente. Para ter-se uma ideia deste crescimento, Benson (*apud* SILVA, 2013) informa que o número de trabalhos

publicados, entre os anos 2000 e 2006, é maior que nos 25 anos anteriores. Mas, afinal, o que é autonomia na aprendizagem?

Na sua definição de autonomia, Holec (apud PAIVA, 2006) afirma que é "a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem". Dickinson (apud PAIVA, 2006) segue a mesma linha de pensamento no tocante a responsabilidade do aprendiz, considerando que a "um aprendiz autônomo é aquele que é totalmente responsável para tomar decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e para implementá-las". Na perspectiva do direito do estudante, Scharle e Szabó (2000) definem autonomia como "a liberdade e habilidade para monitorar seus próprios assuntos, implicando também no direito de tomar decisões".

Consciente da complexidade do conceito e de algumas restrições que interfere na autonomia, Paiva (2006) propõe que a autonomia seja "um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem". A autonomia, ainda segundo Paiva, envolve "capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula". Esta definição vem de encontro à realidade dos estudantes de diferentes níveis de ensino, pois, à medida que se vai avançando de nível escolar, espera-se um grau maior de independência e controle sobre o processo de aprendizagem pessoal.

Dentre os níveis escolares está o Ensino Médio, em que os estudantes, de faixa etária aproximada entre 15 a 18 anos, devem estar conscientes da sua própria capacidade e do próprio estilo de aprendizagem, e ter êxito no relacionamento dessas capacidades e estilos com o que podem fazer em língua estrangeira (HOLDEN, 2009). Os estudantes devem ser encorajados a desempenhar tarefas em inglês de maneira autônoma, visando à aprendizagem do idioma. Para isso, é necessário que haja instruções sobre como desempenhar tais tarefas. O livro didático, muito utilizado no ambiente de ensino-aprendizagem de inglês, pode suprir esta necessidade, direcionando e incentivando o estudante para atingir os objetivos de aprendizagem por conta própria.

A relação entre autonomia e livro didático, apesar de ser pouco estudado no campo teórico, é muito pertinente, contribuindo para o aumento do conhecimento na área linguística e educacional. Diante do exposto, este presente trabalho tem como objetivo descrever o modo como um livro didático de língua inglesa incentiva a autonomia do estudante do Ensino Médio na aprendizagem de língua inglesa.

MATERIAL E MÉTODOS

O livro didático escolhido para a pesquisa foi o *High Up 1* (DIAS *et al.*, 2013), adotado nas aulas de Língua Estrangeira Moderna – Inglês I, ministradas nas turmas do primeiro ano dos cursos técnicos de Nível Médio Integrado em Informática e Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Coari. O livro apresenta várias seções, sendo algumas ocorrentes em cada unidade temática do livro e outras, especiais, que aparecem em cada duas unidades temáticas e no final do livro. As seções que ocorrem em cada unidade temática trabalham os gêneros textuais, compreensão e produção oral e escrita, vocabulário e gramática, auto-avaliação e sugestões de materiais para complementar a aprendizagem. As seções especiais envolvem aprofundamento do estudo do gênero textual, questões relacionadas a profissões, estudos individuais, simulados, propostas de projetos extraclasse e aumento do vocabulário.

Este livro faz parte de uma coleção selecionada para compor o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês). O Guia tem como escopo auxiliar os professores de escola pública na escolha dos livros selecionados. Na disciplina de Língua Inglesa, o Guia resenha as quatro coleções selecionadas, apresentando em cada coleção uma visão geral, um quadro esquemático apontando os pontos fortes, fracos e destaque da coleção, além dos pontos fortes do Manual do Professor. Apresenta também a descrição e análise da obra e como utilizá-la.

A resenha da coleção *High Up* considera que a obra didática "tem o objetivo de incentivar os alunos a atuarem de maneira crítica e autônoma no processo de aprendizagem de língua estrangeira" (GUIA de livros didáticos: PNLD 2015). Na parte destinada a análise da coleção, especificamente na análise do Manual do Professor, o Guia reconhece que a coleção *High Up* "busca reforçar o conceito de autonomia na aprendizagem" (GUIA de livros didáticos: PNLD 2015).

Levando em consideração a avaliação e a seleção da coleção *High Up* para compor o Guia de Livros Didáticos, e especialmente a ênfase que o guia dá no incentivo à autonomia no processo de aprendizagem de língua estrangeira, neste presente trabalho optou-se por analisar o posicionamento do Manual do Professor sobre a autonomia na aprendizagem e discorrer sobre as seções do livro que, segundo suas autoras, auxiliam o estudante no desenvolvimento da autônoma. No Livro do Aluno, focou-se nas seções *Self-assessment*, *Going Beyond*, *Spot Your Talent*, *Self-study*, Simulados do ENEM, *Engage* e *Glossary* para descrever como cada seção estimula o desenvolvimento da autonomia do estudante de língua inglesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No manual do professor há um guia didático, no qual é apresentada a visão geral da coleção *High Up*, os pilares essenciais à coleção, onde são apresentados os conceitos fundamentais do aporte teórico-metodológico desse material didático, e as orientações específicas para o trabalho com as unidades do livro. No final do guia didático há indicações de leitura de livros, artigos, revistas, material de apoio ao ensino, além das referências bibliográficas.

Dentre os conceitos explicitados está o da autonomia e protagonismo do aluno. As autoras da coleção iniciam a sua explanação com a sua definição de ser um aluno autônomo: "Ser um aluno autônomo significa, entre outros aspectos, desenvolver sua metacognição pelo processo de se autoconhecer e saber monitorar e controlar seu processo de aprendizagem e seus hábitos de estudo para aprender mais e melhor." (DIAS *et al.*, 2013, p. 217). Esta definição relaciona-se com um dos aspectos da autonomia apresentados por Paiva (2005), que é a relação da autonomia com as estratégias metacognitivas, que são planejar, monitorar e avaliar a própria aprendizagem.

Dando seguimento à exposição do seu posicionamento sobre autonomia e protagonismo do aluno, o guia didático admite o seguinte: "Cabe salientar que muitos alunos demoram a atingir um nível adequado de autonomia, cabendo, então, a nós, educadores, contribuir para o desenvolvimento de atitudes autônomas por parte deles" (DIAS *et al.*, 2013, p. 217). Tem-se notado, pela experiência no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, que muitos estudantes demonstram dificuldade de estudarem por conta própria. Para amenizar esta dificuldade, o guia didático sugere que os educadores orientem seus estudantes na busca pela autonomia na aprendizagem. No que diz respeito especificamente à aprendizagem de língua inglesa, a autonomia do estudante deve ser bastante estimulada pelo professor, considerando que a aprendizagem de um idioma requer muita prática. Esta prática leva tempo, que não é suficiente no horário destinado às aulas de inglês.

A coleção *High Up*, conforme o guia didático, pauta-se "pela crença de que o aluno deve ser incentivado a prosseguir autonomamente em seu aprendizado por meio da incorporação de estratégias de aprendizagem, uma vez que ninguém pode perpetuar seu papel como aprendiz" (DIAS *et al.*, 2013, p. 217). Cunningsworth (1995) apoia esta atitude ao considerar que os livros didáticos devem encorajar a capacidade de aprendizado independente e, até mesmo, de definição dos próprios objetivos de aprendizagem e seu monitoramento. Este incentivo, segundo o autor, deve ser feito através de fornecimento de material adequado para o estudo individual.

Na concepção das autoras da coleção *High Up*, "a autonomia deve ser vista como um processo, passível de ser aprimorado ao longo dos anos de escolaridade dos alunos" (DIAS *et al.*, 2013, p. 217). O aprender a aprender deve ser constante na trajetória escolar e, posteriormente, acadêmica do estudante. Isso requer prática no cumprimento das estratégias de aprendizagem. O guia didático cita algumas dessas estratégias, como a utilização de textos em situações autênticas, o estímulo às reflexões sobre o que foi estudado como material de aprendizagem, o desenvolvimento de letramentos, oportunidade de autoavaliação, o incentivo a aprender fora da sala de aula, entre outros.

Em relação às seções que, segundo o guia didático, oferecem oportunidades para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, o livro didático *High Up* 1 apresenta propostas didáticas que orientam os estudantes no estudo autônomo de língua inglesa. A abordagem das seções não tem como escopo avaliar até que ponto o livro didático é eficaz na orientação ao estudante para o seu desenvolvimento da autonomia para aprender inglês, cabendo uma outra pesquisa que poderá ser realizada para este fim. Este trabalho limita-se, portanto, a descrição das seções.

Uma disposição adequada para as orientações visando desenvolvimento da autonomia para aprendizagem de uma determinada unidade seria no final desta unidade, justamente para que o estudante possa avaliar e dar continuidade a sua aprendizagem. As seções *Self-assessment* e *Going Beyond* aparecem no final de cada unidade do livro, justamente para auxiliar o estudante na sua avaliação e continuidade na aprendizagem de inglês.

A seção *Self-assessment* tem como meta dar oportunidade ao estudante para avaliar seu próprio avanço na aprendizagem de língua inglesa em cada unidade, servindo-lhe como referência para as ações a serem tomadas para aprender inglês. A seção inicia da seguinte forma: "Ao final desta unidade, já sou capaz de [...]" (DIAS *et al.*, 2013, p. 25) e dá a sequencia de competências e habilidades que o estudante deve ter. Na unidade 1, por exemplo, espera-se que o estudante possa "identificar as características e fornecer informações sobre *quizzes*", "reconhecer o emprego e a função comunicativa do verbo *to be*", "trabalhar com questões do tipo *Yes/No* e *Wh-* com o verbo *to be*", "reconhecer nomes de países, nacionalidade e idiomas" e "fazer uma apresentação oral sobre um país de língua inglesa" (DIAS *et al.*, 2013, p. 25).

Em *Going Beyond*, há indicações de músicas, filmes e *sites* da internet para desenvolver seu aprendizado de língua inglesa por conta própria. Essas indicações são relacionadas ao conteúdo da unidade em que se encontra a seção, envolvendo aspectos linguísticos e culturais. Na unidade 1, por exemplo, que trata da língua inglesa no mundo, a seção sugere que o

estudante escute a canção *Let's call the whole thing off*, assista o filme *Spanglish* e navegue os *sites* de notícias de países anglófonos, chamando atenção para as diferentes variedades do inglês (DIAS *et al.*, 2013, p. 25).

As seções denominadas especiais pelo guia didático do professor estão dispostas além das unidades temáticas. Considerando que o livro tem oito unidades e que o ano letivo geralmente é dividido em quatro bimestres, algumas dessas seções aparecem depois de cada duas unidades, servido como consolidação da aprendizagem em um bimestre. Estas seções são *Spot Your Talent* e *Self-study*.

O guia didático do livro do professor informa que a seção *Spot Your Talent* tem como objetivo "levar os alunos do Ensino Médio a refletirem sobre possíveis escolhas de futuras carreiras" (DIAS *et al.*, 2013, p. 213). O guia aponta para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz no que diz respeito ao objetivo da seção de levar o estudante "a pensar sobre suas habilidades pessoais, vocacionais e sua atuação como cidadão em um futuro próximo" (DIAS *et al.*, 2013, p. 213). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 35, inciso II, determina que uma das finalidades do Ensino Médio é "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (BRASIL, 1996). É interessante observar que, nesta finalidade, a autonomia, o trabalho e a cidadania estão integrados. Isso se reflete na seção *Spot Your Talent*, ao tratar de uma profissão, estimulando o desenvolvimento da autonomia ao levar o estudante a refletir sobre suas habilidades pessoais e vocacionais, além de levar à reflexão sobre sua atuação como cidadão num futuro próximo.

Para exemplificar, encontra-se depois da unidade quatro do livro didático um texto sobre o que é ser um enfermeiro, seguido de um quadro com questões em que o estudante marca *yes* ou *no* para cada uma delas. O quadro apresenta a primeira parta da pergunta: "*Are you good at*:", depois há uma lista de complementos da pergunta: "*helping and caring for others?*"; "*paying attention to what other people are saying?*"; "*concentrating on a task without being distracted?*"; "*telling when something is wrong?"*; "*documenting and recording information?*"; "*making decisions under pressure?*"; "*using scientific rules and methods?*". Finalmente, o livro didático apresenta a seguinte pergunta: "*Would you like to be a nurse? Why?*". (DIAS *et al.*, 2013, p. 80)

A seção seguinte, *Self-study*, tem a função de ser um instrumento de revisão das duas unidades que a antecedem. O livro didático dá a oportunidade de o estudante reforçar sua aprendizagem com a exploração de gêneros textuais escritos, de gramática e de léxico,

visando à competência do uso do inglês em situações comunicativas reais. A título de exemplificação, na seção *Self-study* das unidades um e dois do livro, a segunda questão propõe uma revisão do verbo *to be*, explorado na unidade um, solicitando que o estudante preencha citações de personalidades, no caso, de artistas, de escritores e de um filósofo (DIAS *et al.*, 2013, p. 45). É importante apontar que as frases a serem preenchidas não foram criadas para fins de exercício, e sim, frases proferidas em situações comunicativas reais, que foram aproveitadas para que o estudante tenha a oportunidade de perceber, neste caso, a utilidade do verbo *to be*, assunto muito abordado nas aulas de língua inglesa.

No final do livro *High Up 1*, encontram-se as seguintes seções: Simulados do ENEM, *Engage* e *Glossary*. Os simulados do Exame Nacional do Ensino Médio foram organizados para que o estudante possa familiarizar-se com esse tipo de avaliação. Aqui cabe mencionar a relação entre autonomia e motivação. Perine (2012) explica que a motivação é o impulso que leva a concretização de ações relacionadas à aprendizagem e ao ensino. A autonomia, segundo a pesquisadora, age como capacidade ou habilidade para executar tais ações. Os estudantes do Ensino Médio, pelo menos uma boa parte deles, pretendem dar continuidade nos seus estudos optando por realizar um curso de nível superior. Isto seria uma motivação que eles têm. Considerando que muitas instituições de Ensino Superior levam em conta as notas do ENEM para o ingresso de novos estudantes e, consequentemente, a necessidade de realizar o exame, cabe ao estudante preparar-se para as provas. O livro *High Up 1* fornece os simulados do ENEM como opção para que o estudante possa se preparar, desenvolvendo a autonomia de aprendizagem.

A seção *Engage*, de acordo com o Guia didático do Manual do Professor, "tem por objetivo fornecer aos alunos atividades desafiadoras com o intuito de incentivar o seu protagonismo e autonomia no processo de aprender inglês". (DIAS *et al.*, 2013, p. 213-214). Cada *Engage* refere-se a uma unidade temática do livro didático, com atividades que estimulam o raciocínio e a criatividade do estudante. São atividades que incentivam a expressão de opinião, planejamento de escrita, elaboração de projetos, fornecimento de sugestões, aperfeiçoamento da compreensão auditiva, pronúncia de frases, análise de textos, entre outras. Na seção *Engage* da unidade um, na quarta questão, por exemplo, é solicitado ao estudante a realizar um levantamento, um *survey*. São dados quatro passos para a realização da atividade: compor e aplicar os questionamentos, organizar e publicar os resultados. Cada passo é explicado para o estudante (DIAS *et al.*, 2013, p. 25).

Finalmente, a seção *Glossary* apresenta o vocabulário utilizado em cada unidade temática. Há um espaço, em cada página dedicada a uma unidade, em que o estudante pode

acrescentar mais palavras, personalizando seu glossário. Além disso, há outro espaço, também em cada página, destinada a elaboração de mapas semânticos. A composição do glossário e dos mapas semânticos é explicada para os estudantes, que são incentivados a realizarem esse estudo lexical, contribuindo para o seu desenvolvimento da autonomia de aprendizagem.

CONCLUSÕES

O enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua inglesa é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, transpassando os limites da concepção de que o estudante apenas recebe informação em sala de aula.

Considerando que o livro didático é um dos principais materiais utilizados nas aulas de inglês e que o estudante pode ter acesso ao livro a qualquer tempo durante o ano letivo, é importante que o material apresente orientações para que o estudante possa dar prosseguimento aos estudos fora do horário de aula.

Cabe aqui reiterar que o presente estudo limitou-se em discutir como o livro didático contribui para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, sem entrar no campo da avaliação do livro, no que diz respeito a verificar até que ponto o livro atinge o objetivo desta contribuição.

Portanto, são necessárias mais pesquisas que tratem da avaliação e produção de livros didáticos, especialmente para estudantes de inglês do Ensino Médio, com foco na contribuição dos livros no desenvolvimento da autonomia do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Seção 1.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook.** Oxford: Heinemann, 1995. 153 p.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. ***High Up***: ensino médio. Manual do Professor. Cotia: Macmillan, 2013. 240p. V.1.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 set. 2016.

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009. 183p.

PAIVA, V. L. de O. Autonomia e Complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 135-153.

PAIVA, V. L. de O. Autonomia e complexidade. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jul. 2006. Disponível em: < file:///C:/Users/Daniel/Downloads/176-616-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

PERINE, C. M. A interface entre crenças, motivação, autonomia e o professor de línguas em formação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 106-126, jan./jul. 2012. Disponível em: < https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1661/1510>. Acesso em: 20 set. 2016.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner autonomy:** a guide to developing learnrer responsibility. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 120 p.

SILVA, D. J. de A. Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 73-92, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a05v52n1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO VERBAL EM UMA SALA DE AULA VIRTUAL

Samara da Silva Gomes, Neilson Alves de Medeiros.

[1]Discente do curso Técnico Integrado em Contabilidade -IFPB. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq/IFPB. e-mail:samaragomes098@gmail.com; [2]Professor do Curso de Licenciatura em Letras (EAD) - IFPB. e-mail: neilson.medeiros@ifpb.edu.br

RESUMO: Este artigo pretende discutir as estratégias de interação nas quais o professor se apoia para envolver o aluno em uma sala de aula virtual, no curso de Licenciatura em Letras (IFPB). Nesse sentido, trabalhamos com a perspectiva sociorretórica de análise de gêneros textuais, que tem Miller (1984) e Bazerman (2006, 2007) como representantes. O mote da escola americana de estudo dos gêneros seria a concepção de *gênero como uma prática social.* Miller (1984), nesse contexto, busca rechaçar uma tendência formalista dos gêneros, abrindo um abismo entre o texto e os seus usuários. Quanto à metodologia, selecionamos textos produzidos pelo professor formador de uma sala de aula virtual, de diferentes gêneros textuais. Nas análises, observamos aspectos verbais que destacariam a interação com o aluno. Nos resultados, identificamos que o professor recorre a elementos para tornar a sala de aula local favorável à interação, como verbos no modo imperativo, sequências injuntivas, uso de pronomes que remetem ao aluno, além da disposição gráfica do texto.

Palavras–chave: educação a distância, gêneros textuais, prática docente

THE TEACHER'S ROLE IN INTERACTIONS OF A VIRTUAL CLASSROOM

ABSTRACT: This article discusses the strategies of interaction that a teacher uses to involve the student in a virtual classroom, in the course of Letras (IFPB). We work with socio rhetorical perspective of genre analysis, which has Miller (1984) and Bazerman (2006, 2007) as representatives. The motto of the American school of study of genres would be the concept of genre as a social practice. Miller (1984), in this context, rejects a formalistic tendency of genres, opening a gap between the text and its users. As for the methodology, we selected texts produced by the teacher in a virtual classroom from different genres. In the analysis, we observed verbal aspects which point out the interaction between teacher and students. In the results, we found that the teacher uses the elements to make the local classroom conducive to interaction, such as verbs in the imperative mood, injunctive sequences, use of pronouns that refer to the student, in addition to the text of the graphic layout.

KEYWORDS: online education, teacher practices, textual genres

INTRODUÇÃO

A Educação a distância tem se difundido como uma modalidade de ensino que redefine o alcance da população à formação de nível superior (SOUZA et alii, 2014; SILVA et al, 2012). Tal processo abriga uma série de transformações que revelam formas de ensinar e de

aprender que não se igualam ao padrão presente no ensino presencial. Uma maneira de descortinar os processos que cercam a modalidade a distância é entender como a interação se constitui nesse cenário, sobretudo em relação à língua, entendida aqui como uma forma de interação por excelência (KOCH, 2012).

Este trabalho, portanto, discute as estratégias de interação nas quais o professor se apoia para envolver o aluno em uma sala de aula virtual, mais especificamente no curso de Licenciatura em Letras do IFPB. Assim, pretendemos enfatizar a maneira como os gêneros textuais influenciam a interação entre os atores envolvidos em uma sala de aula virtual. Nesse sentido, será possível observar que a língua se materializa por meio dos gêneros textuais, bem como são inteiramente influenciados pelas diversas interações e usos que um determinado grupo faz em cada espaço da rede, principalmente pelas particularidades que compõe um curso superior transmitido através da Plataforma *Moodle.*

Um dos aspectos que motivam estudos em sala de aula é compreender como se dá a interação entre os atores que participam desse universo. Tais investigações consolidaram-se com alguns movimentos na Linguística, como o surgimento da Análise da Conversação, da Sociolinguística, da Pragmática e da Linguística Interacional. Essas áreas tornaram possível um aprofundamento das discussões sobre as relações que se estabelecem entre professores e alunos, pois permitem que as trocas comunicativas sejam analisadas. Nesse sentido, a língua é concebida como uma forma de ação realizada entre indivíduos social e historicamente situados.

Com o advento de cursos superiores na modalidade a distância, faz-se necessário discutir as formas de interação que se apresentam na sala de aula virtual, ambiente diferente da modalidade presencial, haja vista que professores, tutores e alunos integram um sistema muito mais assíncrono, isto é, o contato entre os participantes nem sempre é realizado ao mesmo tempo. A fim de entender como se caracteriza esse cenário da sala de aula virtual, o presente trabalho busca compreender como o professor formador, principal agente responsável pelo planejamento da disciplina, constrói sua sala de aula, de modo a favorecer ou não a participação de seus alunos.

Para tanto, apresentaremos uma breve discussão sobre interação, para, logo em seguida, analisar os dados de nossa pesquisa.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização desse estudo, buscamos pautá-lo em uma abordagem do gênero como uma ação social, coletando os dados e extraindo um número considerável de informações presentes nos textos analisados.

Como objeto de análise, utilizamos os gêneros textuais que estão presentes nas interações de uma sala de aula virtual do curso de Letras do IFPB. Como nosso objeto de estudo é a interação presente na sala de aula, cabe fazer uma ressalva: na primeira etapa do projeto "Sistema de gêneros em uma sala de sala virtual do curso de Letras EAD", nosso objetivo foi delimitar os dados presentes na sala de aula, debruçando-se, inicialmente, sobre os textos produzidos pelo professor formador na sala de aula virtual.

Visando uma análise minuciosa desses elementos, registramos alguns episódios em uma sala de aula do curso de Letras (EAD) do IFPB. Assim, para obter os dados, foram realizado *prints* de determinados textos, tais como o painel de notícias, roteiros de atividade e fórum de dúvidas.

Para a realização das análises, adotamos um olhar qualitativo, selecionando alguns exemplares pertencentes a diferentes atividades/gêneros da sala de aula, não havendo, pois, predileção por um tipo em especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir passaremos a analisar alguns textos que o professor produz em sua sala de aula virtual, a fim de envolver o aluno, por meio de estratégias linguístico-discursivas.

Problema com o fórum: prorrogação do prazo por XXXXXXXXXXXXXX - segunda, 1 dezembro 2014, 00:28
Caríssimos alunos de Linguística II, Em razão de um problema técnico no fórum sobre modalizadores, alguns alunos têm alegado não conseguirem postar nesse espaço. Já configurei o fórum e estendi o prazo de postagem para o dia 04 de dezembro. Um abraço, XXXXX.

Figura 1. Na figura acima, visualizamos uma mensagem publicada em um ambiente específico do Curso de Letras – EAD, o Painel de Notícias. Neste local, são divulgadas, pelos professores formadores ou tutores das disciplinas, todas as informações importantes aos alunos da turma de Linguística II do Pólo João Pessoa, mantendo-os inteirados de todos os acontecimentos, imprevistos e quaisquer que sejam os assuntos ligados ao curso. IFPB, 2015.

Partindo das teorias (BAZERMAN, 2006), podemos afirmar que os gêneros são "fundamentalmente dinâmicos, heterogêneos e flexíveis", ou seja, um gênero, dependendo da

forma que ele foi empregado, poderá formar outros tipos. Além disso, o gênero é uma prática social e, por este fato, os processos voltados para a produção e interação realizada nas atividades, bem como as condições sociais em torno dele, o determinam.

Alguns elementos expostos no código da mensagem determinam, a princípio, o objetivo do espaço Painel de Notícias: Devido à expressão "**Em razão de um problema técnico no fórum sobre modalizadores...**", podemos observar que o emissor (professor) está buscando explicar algo que ocorreu, além de informar uma eventual situação que é de total interesse para os receptores (alunos), ao mencionar, por exemplo, **"Caríssimos alunos de Linguística II".**

O vocativo **"Caríssimos alunos de Linguística II"** conclama e especifica para quem está sendo direcionada a mensagem, tornando a comunicação mais objetiva e direta. Outro aspecto a ser comentado, é o fato de o emissor procurar estabelecer uma interação com o receptor através dessa saudação, caracterizando uma das funções da linguagem bastante conhecida, sendo esta, a função fática.

Por fim, existem outros fatores importantes a serem pontuados neste espaço, sendo estes, as maneiras que formam a interação na Educação a Distância, a interação assíncrona ou síncrona. A primeira delas é aquela que a interação não é em tempo real e a segunda o oposto. Se comportando como uma interação assíncrona, o Painel de Notícias consequentemente não estabelece uma interação de forma direta, assim como o retorno não será imediato. Ademais, o espaço promove uma interação assimétrica, sendo destacada a função social do professor formador. Em linhas gerais, esse ambiente prima pela transmissão de informações que serão recebidas e compreendidas pelo receptor.

Material de estudo
Texto "Aula 06"
Atividades da semana:
- Fórum com nota

Objetivos:
- Identificar o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso nas vertentes francesa e anglo-saxã.
- Refletir sobre as coincidências entre as vertentes de Análise do discurso francesa e anglo-saxã.
- Compreender o modo de operacionalização da análise discursiva nas práticas de linguagem inerentes à sociedade.

Critérios de avaliação:
- A atividade valerá até 20 pontos.

Período:
02 de dezembro a 09 de dezembro

Figura 2. O roteiro de estudos, como o próprio nome já diz, norteia os estudos de um determinado grupo de alunos. Mas, para que esse objetivo e entendimento através das salas virtuais sejam alcançados, é importante adotar uma série de elementos estruturais, gramaticais e linguísticos no fórum. IFPB, 2015.

O roteiro de estudos, como o próprio nome já diz, norteia os estudos de um determinado grupo de alunos. Mas, para que esse objetivo e entendimento através das salas virtuais sejam alcançados, é importante adotar uma série de elementos estruturais, gramaticais e linguísticos no fórum. Partindo desse pressuposto, a primeira conclusão que podemos chegar é a que o gênero em questão possui caráter informativo, pois orienta e dá informações importantes para o desempenho das tarefas, por exemplo: "**Identificar o arcabouço teórico-metodológico da Análise...".** Além disso, há um leque de elementos que possibilitam a caracterização do gênero: A estrutura em tópicos estabelecida no texto dá a ideia de um ordenamento ou de uma espécie de passo-a-passo ou organização para a realização de uma atividade; Os verbos no infinitivo norteiam o alunado, orientam o que deve ser realizado. Além disso, a disposição gráfica do roteiro favorece uma série de ações a serem executadas: O ordenamento, as palavras em negrito que destacam as etapas e informações, bem como os marcadores que separam cada etapa e/ou informação acerca da atividade. Após a análise de todos esses elementos, podemos concluir que, neste momento, o gênero Roteiro de Estudos não requer uma interação aluno-professor imediata, afinal, o espaço possui controle do professor formador, concretizando a ideia da relação assimétrica.

Fórum de discussão– aula 06

Após a leitura da aula 06, podemos perceber que a noção de discurso está intimamente ligada aos aspectos sociais, assim como o contexto histórico e a influência que as instituições possuem sobre o sujeito. Com isso, considere as duas capas da revista Veja a primeira lançada antes das últimas eleições presidenciais e a última lançada após a aprovação da PEC das domésticas.

Agora responda:

a) Qual é a diferença entre os dois discursos?

b) Eles revelam algum posicionamento da revista sobre os sujeitos envolvidos na capa?

c) Existe alguma relevância no fato de o primeiro texto utilizar o pronome "Ela" e o segundo utilizar o pronome "Você"?

Ao responder aos questionamentos, você precisa ler o material da aula e articulá-lo a sua postagem.

Serão avaliadas as postagens realizadas até 23h55 do dia 09 de dezembro de 2014.

Figura 3. Na figura acima, podemos visualizar uma mensagem publicada em um ambiente específico do Curso de Letras – EAD, o Fórum Avaliativo ou de discussão. Neste local, estão contidas atividades avaliativas que se assemelham a uma prova presencial. Elas são propostas pelos professores formadores ou tutores das disciplinas e, neste caso, estão sendo destinadas aos alunos de Linguística II, Pólo João Pessoa. Além disso, há uma diferença entre os roteiros de estudo ou de atividades e o fórum de discussão, apesar de bastante parecidos. No fórum avaliativo, as atividades são entregues nas postagens do fórum. Já os roteiros são enviados em arquivo único. IFPB, 2015.

Como o próprio nome já diz, o fórum avaliativo tem como objetivo avaliar os alunos de uma determinada disciplina. Partindo disso, o espaço para a postagem das instruções se "restringe" ao professor formador, remetendo novamente a ideia da relação assimétrica. Mas, o alunado, quando necessário, poderá fazer uso de suas dúvidas nos fóruns anteriormente analisados (Fóruns de dúvidas gerais, *chats*...).

Para obter êxito no envio da mensagem, o professor formador utiliza-se de diversos elementos da linguagem: Ao mencionar "**Após a leitura da aula 06**, podemos perceber que a noção de discurso está intimamente ligada aos aspectos sociais, assim como o contexto histórico...", o professor busca retomar o conteúdo, delimitando-o e facilitando a compreensão do que deverá ser abordado, isto é, uma espécie de introdução do exercício. Esse método pode ser positivo, pois permite que os alunos compreendam a proposta da avaliação, situando e direcionando os mesmos durante a realização da atividade.

Outros elementos a serem observados são: "Agora **responda**" "Com isso, **considere** as duas capas da revista Veja", "Você **precisa ler** o material da aula e articulá-lo". Os verbos em destaque nas três frases remetem a uma orientação dada pelo professor para a realização da atividade, como também poderiam indicar uma solicitação ou até mesmo uma sugestão.

A disposição das perguntas, bem como o prazo de entrega das atividades, são elementos relevantes nesta análise. A disposição das perguntas denota a estrutura de uma avaliação ou de um questionário, marcando a presença de uma das características predominantes do fórum. E por fim, os prazos das atividades, de alguma maneira, envolvem e afetam a rotina dos agentes envolvidos na sala: os alunos e professores. Para tanto, a integração entre a semiose verbal e visual, encontrada no destaque a data **"09 de dezembro"** e, até mesmo, o modo como as cores estão dispostas - em negrito e a cor do realce do texto - são recursos que chamam a atenção dos alunos para aquele determinado evento.

Após a presente análise, podemos destacar alguns pontos importantes:

- A sala de aula virtual apresenta-se como um espaço dinâmico e dispõe de vários gêneros que compõem os conjuntos de gêneros do professor e dos alunos. Esses conjuntos são responsáveis pela própria coesão entre as atividades da sala de aula, que se torna efetivamente um ambiente de ensino e de aprendizagem;
- Apesar de haver interações mediadas muito mais pela modalidade escrita da língua, a sala de aula virtual em questão é planejada pelo professor formador como um ambiente por onde circulam pessoas socialmente situadas: docentes e discentes. Os gêneros, portanto, cumprem um papel importante para garantir a interação, pois possibilitam que os indivíduos entendam o que fazer, como fazer, por que fazer e com quem fazer as diversas atividades.
- O professor formador seleciona os enunciados que incentivam a interação, seja por meio da instrução explícita ou por meio de um campo semântico direcionado ao aluno ou ao conjunto (professor e aluno);
- Embora existam vários recursos favoráveis à interação no discurso do professor, reconhecemos que é na relação entre docente e alunos que se evidenciam verdadeiros efeitos da interação. Tal constatação reforça a necessidade de orientar nossa investigação por essa direção, que pode ser atendida em uma continuação do projeto que origina o presente artigo.

CONCLUSÕES

A educação a distância tem se mostrado como um terreno fértil para investigações sobre como usamos a língua para ensinar e aprender por meio do computador. Como já sabemos, uma das formas mais interessantes de compreender a língua em uso é desvendar um pouco

dos gêneros textuais próprios de cada esfera de atividade. No caso da sala de aula virtual, buscamos contemplar o funcionamento dos gêneros que a sustentam, colocando em evidência as estratégias que o professor utiliza para acentuar a interação com seus alunos.

Nossas análises comprovam que o docente se apropria dos gêneros presentes no ambiente virtual de aprendizagem, reunindo diferentes recursos para ordenar os papéis sociais, dinamizar a aprendizagem, difundir conhecimentos e até fortalecer laços afetivos com os demais participantes. Sabemos que a modalidade a distância não é mais limitada que a presencial, mas, assim como nesta, caso a interação não seja devidamente trabalhada, corre-se o risco de tornar a sala de aula um mero repositório de informações, afastando o aluno das atividades diárias. Por meio dos gêneros textuais, os objetivos e papéis sociais se definem melhor: professor e alunos reconhecem o que fazer e como fazer dentro de cada atividade, mas, para que isso aconteça, é preciso que os textos favoreçam tal inserção nos gêneros próprios da modalidade.

REFERÊNCIASBAKHTIN, Mikhail. ***Marxismo e filosofia da linguagem*.** 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação: princípios e métodos.** São Paulo: Parábola, 2006.

BORGES DA C. RODRIGUES, Leda Maria. **Ambiente virtual de aprendizagem: ampliando a interação com a ferramenta *Fórum de discussão.*** Bauru: Unesp, 2012.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010b.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo:

Parábola, 2008.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v.70, p.151-167, 1984.

SILVA, R.; OLIVEIRA, E. A EaD contribui para a democratização do acesso à educação pública? **Anais do ENPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. UFSCaR, 2012.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO "QUEM ME ESTUPROU?" REALIZADO PELO GEPAT – "PESSOAS" DO IFMA-CAMPUS ZÉ DOCA

Ranyelle Oliveira da Silva[1], Jhônata Costa Moura [2], Karina Veloso Pinto[3], Solange Sousa Santos[4]

[1] Discente de graduação em Licenciatura em Química – IFMA. e-mail: ranyelle.ifma@gmail.com; [2] Discente do curso técnico integrado em biocombustíveis – IFMA. e-mail: jhonatacm372@gmail.com; [3]Professora de Arte - IFMA. e-mail: karina.veloso@ifma.edu.br; [4]Enfermeira- IFMA. e-mail: solange.santos@ifma.edu.br

RESUMO: Neste artigo serão abordadas as vivências experienciadas pelos integrantes do Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT)- "Pessoas" do IFMA-Campus Zé Doca em relação ao processo de criação e apresentação da composição teatral "Quem me estuprou?", bem como a relevância em participar desse processo para os alunos/atores integrantes deste grupo. A pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa baseada nos estudos de Neves (2013) e o processos de criação se deu a partir dos estudos da Pedagogia Teatral (KOUDELA; SANTANA, 2005), dialogando-se com as discussões acerca da metodologia sobre o fazer artístico teatral, a partir das ideias de Desgranges (2006) e recorreu-se às produções dos integrantes desse grupo, como relatórios, diários de bordo, entrevistas orais realizados com os mesmos pelos pesquisadores, no intuito de analisar de maneira reflexiva a relevância de se participar do processo de criação e da apresentação de uma composição teatral, bem como de se discutir no âmbito da escola, a temática violência contra a mulher.
Palavras–chave: teatro, processo de criação, apresentação, escola

Gepat - "People" and its concern to discuss issues of violence against women with the presentation "Who raped me"

ABSTRACT: In this article we will discuss the experiences experienced by members of the Study Group and Practices Artistic Theatre (GEPAT) - "Who raped me" "People" IFMA-campus Zé Doca in relation to the process of creation and presentation of theatrical makeup, as well as relevance to participate in this process for students / actors members of this group. The research is guided a qualitative approach based on Neves studies (2013) and the creation of processes occurred from studies of Theatrical Education (KOUDELA; SANTANA, 2005), is dialoguing with the discussions about the methodology on making art theater, from Desgranges ideas (2006) and appealed to the production of the members of this group, such as reports, logbooks, oral interviews conducted with them by the researchers in order to analyze reflectively relevance to participate the process of creating and presenting a theatrical makeup, as well as to discuss at the school, the theme violence against women.
KEYWORDS: theater, the process of creation, presentation, school

INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT)- "Pessoas" é um projeto de pesquisa e extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Zé Doca sob a coordenação da professora de Arte da referida instituição, cujo objetivo é estudar e experienciar os aspectos conceituais e práticos referentes às atividades artísticas, em especial, o Teatro, bem como realizar atividades relacionadas à pesquisa e à

extensão, sendo. Atualmente esse grupo é composto por vinte e três integrantes, sendo esses alunos do Ensino Médio dos cursos técnicos integrados em Análises Químicas, Biocombustíveis, Técnico em Alimentos, bem como do ensino superior-Licenciatura em Química.

As atividades desenvolvidas pelo GEPAT-"Pessoas" oportunizam aos alunos do Instituto, o contato com uma linguagem artística que anteriormente não era tão vivenciada no dia-a-dia do campus, que é o Teatro, os integrantes têm a oportunidade de realizar pesquisas científicas e atividades de extensão voltadas para a comunidade interna e externa.

Os trabalhos desenvolvidos são socializados através da participação em comunicações orais e apresentações artísticas em eventos como, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) desde 2012, o Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI) desde 2012, o I Encontro Maranhense de Ciência e Tecnologia de Alimentos (EMCTA) em 2013, o Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil desde 2014, dentre outros.

O objetivo principal desse artigo é registrar de maneira reflexiva o processo de criação e apresentação da apresentação teatral "Quem me estuprou?" analisando a relevância desta vivência artística e desta temática para os participantes desta, ou seja, os alunos-atores-integrantes do GEPAT- "Pessoas".

Para analisar esse processo de criação, os pesquisadores buscaram se fundamentar através das ideias defendidas por Neves (2013) em relação ao método usado nessa pesquisa, no caso, o qualitativo. E recorreu-se aos estudos de alguns autores, a destacar Koudela e Santana (2005), Desgranges (2006), Ferraz e Fusari (2003) ligados ao campo da arte, e em especial, ao Teatro no intuito de dialogar com os aspectos discutidos nesta pesquisa

MATERIAL E MÉTODOS

A escola contemporânea exige cada dia, novas habilidades e alternativas que incentivem o aluno a desenvolver o hábito do pensamento crítico e autônomo, e a capacidade de confrontar-se em situações desafiadoras e conflitantes.

A participação nas atividades teatrais possibilitam aos alunos não só entrar em contato com as atividades teatrais, mas também participar de maneira ativa de uma proposta de ensino e aprendizagem sistematizada em que à medida que atuam aprendem e ensinam há uma troca de saberes tanto de quem ensina, no caso a professora/coordenadora do grupo, quanto de quem aprende, os alunos/integrantes do grupo.

O método utilizado nessa pesquisa foi o qualitativo, de acordo com os estudos de Neves (2013) desse método faz parte à obtenção de dados que descrevem mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Frequentemente nesse tipo de pesquisa o pesquisador procura entender os fenômenos segundo a ponto de vista dos participantes da situação estudada e a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

O processo de criação das apresentações realizadas pelo GEPAT- "Pessoas" se dão pautado se deu a partir não só a partir de um caminho metodológico, mas por meio de algumas abordagens explicitadas na obra de Desgranges (2006), a proposta dos jogos teatrais de Spolin (2007) e no tocante à Pedagogia teatral, destaca-se os estudos de Koudela; Santana (2005) dentre outros estudos.

A abordagem qualitativa direcionou esta pesquisa e as técnicas usadas na coleta de dados se deram através da "observação direta intensiva, com as técnicas de observação participante e entrevista" (LAKATOS; MARCONI, 2013.p.11). Analisaram-se os relatórios e os diários de bordo produzidos pelos integrantes no tocante a essa apresentação, bem como as entrevistas realizadas especificamente para a produção desse artigo pelos pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho teatral intitulado "Quem me estuprou?"[39] se trata de uma produção coletiva envolvendo os alunos/integrantes do GEPAT – "Pessoas" sob a direção e coordenação da professora de Arte do IFMA-Campus Zé Doca, sendo apresentado a primeira vez em 2013 no projeto como parte da programação do projeto "Maria mais que bonitas"[40] e devido a temática que aborda, violência contra a mulher, este trabalho recebeu uma reformulação no ano de 2016 e integrou as ações do projeto "Mulher eu me amo eu me cuido" integrou também a programação artística do I Encontro Maranhense da violência contra a mulher, ocorrido em março de 2016, no município de Zé Doca/Maranhão.

O processo de criação desta apresentação se estruturou em quatro etapas: a primeira aborda discussões com os alunos/atores sobre a temática a ser abordada ou texto teatral escolhido, a segunda se refere aos laboratórios de estudo teórico acerca dos estudiosos da linguagem teatral que orientarão o processo de criação, a terceira etapa se refere à produção

[39] Autoria de Aline Valek.

[40] A temática *Maria mais que bonita* sugere que a beleza vai além dos padrões estabelecidos, a beleza está no reconhecer-se enquanto sujeito histórico que luta por melhores condições de vida, igualdade de oportunidades entre os gêneros (FERREIRA et al, 2012,p.3).

do texto (nos casos em que o texto será construído pelos próprios integrantes) ou estudo do texto, quando se trata de um texto já existente na dramaturgia teatral e a quarta etapa contempla a parte prática(alongamento, aquecimento, aplicação de jogos, composição das cenas e relaxamento).

Compreender e entender como se dá esse processo possibilita aos seus partícipes uma aprendizagem que contempla aspectos teóricos e práticos, pois como ressalta Santana (2013) é importante aprender arte com arte. Além de enfatizar que o fazer teatro na contemporaneidade se trata de uma das maneiras de se compreender os processos de criação em arte, o desenvolvimento heterogêneo da cultura e a própria vida na pós modernidade como destaca (PEREIRA, 2013).

Numa perspectiva semelhante, Desgranges (2006) considera que, o desenvolvimento do Teatro na escola possibilita que os participantes exprimam, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao espaço das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo.

No primeiro ano de criação dessa proposta, o texto foi apresentado para o público como um monólogo, e nos anos seguintes houve uma reformulação desta proposta, pois deixava de ser um monólogo devido a inserção de outras alunas no processo de criação e apresentação.

Os jogos teatrais foram utilizados no processo de criação no intuito de possibilitar uma vivência mais intensa da real proposta desse texto. Spolin (2007) destaca as oficinas de jogos teatrais como atendentes a esses requisitos quando afirma que estas não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Daí a relevância dos alunos participarem deste tipo de vivência e mais significativo ainda se esta vivência ocorre com um professor com formação em Arte ressaltando-se os aspectos defendidos por Ferraz e Fusari (2009) em que ensina arte requer saber arte, ter vivências em arte, pois assim os alunos têm a possibilidade de participar de um processo de ensino e aprendizagem que se paute em conhecimentos teórico se práticos envolvendo corpo e mente, em que aprendam a partir dos corpos em cena e na construção destas cenas oportunizando uma encenação mais significativa.

Figura 1 - Apresentação artística “Quem me estuprou”, IFMA, 2015

Apresentação da peça no auditório do IFMA – Campus Zé doca no dia 11 de março de 2015, essa apresentação aconteceu nessa data devido ao fato que o IFMA desenvolveu uma programação para o dia da mulher que tinha como tema: “Não queremos simples piedade ou mera abnegação, o que queremos é igualdade perante tudo e todos dessa nação”.

Figura 2 - Apresentação artística “Quem me estuprou” no I Enarte, IFMA, 2015

Apresentação do monólogo “Quem me estuprou” no I Encontro de Arte dos IFMA (ENARTE) que tinha como objetivo socializar os trabalhos artísticos produzidos pelos

professores de Arte do IFMA, com ênfase nas linguagens artísticas. No decorrer dos dias 12 e 13 de dezembro de 2015 ocorreram as apresentações das atividades, sendo distribuídas em comunicações, exposições e apresentações artísticas. Estes momentos foram bastante profícuos para se visualizar de uma forma geral e distanciado o trabalho desenvolvido pelos docentes e discentes do IFMA.

Nesta experiência, os alunos/integrantes tiveram a oportunidade não só de encenar mas de assistir os trabalhos que eram produzidos pelos seus pares, alunos de outros campis, o que favoreceu a troca de informação, formação enfim, das vivências.

Figura 3 - Apresentação "Quem me estuprou" no evento "Mulher eu me amo eu me cuido", IFMA, 2016

O projeto intitulado "Mulher eu me amo eu me cuido" foi desenvolvido pelos alunos do primeiro ano dos cursos técnicos em Biocombustíveis e Analises Química sob a coordenação da professora de Arte e da enfermeira e da psicóloga da referida instituição, cuja proposta era discutir sobre a temática "mulher" em seus diversos aspectos, ressaltando-se a relevância da valorização do papel da mulher para si mesma e para a sociedade.

O grupo de teatro GEPAT – "Pessoas" foi convidado para realizar uma apresentação artística e já que a temática do evento se referia as mulheres, deixou assim uma oportunidade do grupo apresentar mais uma vez a peça "Quem me estuprou?", a peça foi apresentada no auditório do IFMA – Campus Zé Doca no dia 31 de março de 2016, porém, foi apresentada de uma forma bem diferente das apresentações anteriores, ao invés de uma integrante do grupo apresentar sozinha, foi a vez de o texto ser interpretada por duas integrantes, onde o texto foi

dividido entre as duas, possibilitando a produção do mesmo texto mas com um processo de criação diferenciado.

Figura 4 - Apresentação "Quem me estuprou" na Semana de Química, IFMA, 2016

A nova forma de apresentar "Quem me estuprou" foi desenvolvida para ser apresentada na Semana de Química, evento que aconteceu em maio de 2016, no IFMA – Campus Zé Doca. Para essa apresentação, além da participação de todas as meninas do grupo, incluiu-se também a participação dos meninos que integram o grupo, que durante a parte inicial da apresentação tiveram que gritar para as meninas palavras como: "Gostosa", "Ô lá em casa" ou rotulá-las pelo fato de todas elas estarem trajando roupas curtas.

Segundo o relato dos meninos que estavam a gritar no meio da plateia, muitas pessoas ficaram assustadas com o comportamento que eles estavam tendo durante a apresentação, pois muitas das pessoas não sabiam que eles faziam parte dessa apresentação. Para essa apresentação foi dividido cada estrofe do texto para cada uma das meninas, e muitas partes do texto elas tiveram que falar juntas, e isso impactava mais a encenação possibilitando aos alunos/atores se sentirem mais dentro do texto e para a plateia uma reflexão mais contundente.

Quando perguntado para as meninas sobre a importância dessa apresentação e quais foram as dificuldades havia uma unanimidade, pois, todas disseram que por conta da sociedade na qual fazemos parte o texto "Quem me estuprou" deveria ser espalhado para tentar combater o machismo que infelizmente já se tornou algo normal. Disseram também que

durante os ensaios a maior dificuldade era ter que passar as mãos por todo o corpo imaginando toda uma situação e ainda ter que fazer isso na frente dos meninos integrantes do grupo, e durante a apresentação a maior dificuldade foi ter que lidar com os olhares do público, pois, só com o olhar alguns mostravam que as mulheres estavam erradas só porquê estavam com roupas curtas, então ao se falar alguns trechos do texto olhando para os espectadores gerava um desconforto.

Diante do exposto Pereira (2013, p.143) afirma que "O teatro contemporâneo na escola possibilita a existência de um debate sobre o exercício de uma cidadania crítica diante da sociedade atual e possibilita o contato com outros saberes eminentes deste tipo de teatro".

Participar destas atividades se torna importante para todos os envolvidos nesse processo, em especial os alunos/atores. Vale destacar que as atividades artísticas teatrais na escola não têm como objetivo formar atores, mas sim oportunizar aos alunos uma educação estética e que de posse dos signos básicos que compreendem a linguagem, eles tenham condições de entender como se dá o processo de criação e de apresentação de espetáculo teatral, a diversidade das expressões culturais e as diversas maneiras de se comunicar através da arte.

CONCLUSÕES

Ao participar do processo de criação de uma apresentação teatral envolvem-se diferentes tipos de aprendizagens e experiências, aprende-se e ensina-se, trocam-se experiências, se erra, se acerta, discute-se, as pessoas sorriem, choram, o que se apresenta como sendo de mais relevante são as vivências e experiências obtidas.

Nesse processo de criação os alunos-atores aprenderam por meio dessa experiência, aspectos conceituais, práticos, atrelados ao universo da arte, mais precisamente do Teatro, compreenderam que uma apresentação não é produzida como um passe de mágica, que requer disciplina, compromisso, responsabilidade, estudos, que é necessário uma prática sistematizada e que existem teóricos que dedicaram anos de suas vidas para que os indivíduo compreendessem que a arte é importante e que precisa ser respeitada, assim como as demais áreas do conhecimento e principalmente, que Teatro não é brincadeira é vida real sim, vida fictícia, mas que tem um real sentido

REFERÊNCIAS

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte:** Fundamentos e Proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. de (2005) **Abordagens metodológicas do teatro.** Ciências Humanas em Revista, São Luís, V. 3, n.2, dezembro 2005.

LAKATO, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PEREIRA, A. S. . Transgressões Estéticas e Pedagogia do Teatro: O Maranhão no Séc. XXI. 01. ed. São Luis: EDUFMA, 2013.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Experiência e Conhecimento em Teatro. São Luís: EDUFMA, 2013. _____. A experiência estética como fundamento para a preparação docente: um estudo de caso. In: VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

O SUFIXO -INHO COMO ELEMENTO MODALIZADOR-DISCURSIVO

Anna Libia Araujo Chaves[1]

[1]Docente do IFPB, *campus* João Pessoa. e-mail: anna.chaves@ifpb.edu.br

RESUMO: Esta pesquisa analisa o sufixo -inho, em substantivos e adjetivos, inserido em contextos de uso da língua no gênero textual entrevista. Nessa perspectiva, este trabalho baseia-se no aspecto semântico-discursivo que trabalha a língua como forma de ação, a língua em uso, e mostra que o sufixo não é usado apenas para delimitar dimensão. O presente corpus foi coletado a partir de um projeto linguístico denominado VALPB - Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba, coordenado pelo professor Dr. Dermeval da Hora que visa pesquisar a realidade linguística da comunidade de João Pessoa. O objetivo geral é o de investigar as funções semântico-discursivas do sufixo -inho, considerando a faixa etária e o nível de escolarização das pessoas envolvidas. Foram analisadas ocorrências decorrentes dos cinco volumes do Projeto que vão de pessoas sem nenhum ano de escolarização até universitários. As faixas etárias pesquisadas foram três, variando entre 15-26 anos, 26-49 anos e mais de cinquenta anos, informantes do sexo masculino e feminino. Para tal análise, a base teórica fundamenta-se em Lyons (1977), Cervoni (1989), Dubois (1993), Castilho & Castilho (1992) e Koch (2000 e 2002). Foram detectadas sete funções em que o -inho possui um sentido que não o de dimensão. São elas: ponto de vista negativo, carinho, apego, ironia, piedade, malícia, eufemismo e a que expressa positividade. Em algumas delas constatou-se que o sufixo -inho é usado como elemento modalizador discursivo..
Palavras–chave: entrevista, linguística, teoria da modalização

THE SUFFIX -INHO AS A DISCURSIVE MODALIZER ELEMENT

ABSTRACT: This research analyzes the suffix -inho in nouns and adjectives which can be found in contexts of language usage. This specific study is related to the textual genre interview. In this way, this study is based on the discursive-semantic aspect which contemplates language as a form of action, the language in use, and its intention is to show that the ¬ suffix -inho is not used only to delimitate dimension. The present corpus was collected in the interviews of a project denominated VALPB – a project of linguistics variation in the State of Paraíba – coordinated by the doctor professor Dermeval da Hora. This Project aims at exploring the reality of the linguistic community of João Pessoa – PB. The research about -inho, whose main objective is to investigate the discursive-semantic functions of this suffix, considers the age group and the school level of the informants. The occurrences which were analyzed are found in the five volumes of the Project, ranging from people with no formal education to university students. The age group varies among people who are15-26 years old, 26-49 years old and more than 50 years old, taking into account male and female informants. For this research, some authors were studied: Lyons (1977), Cervoni (1989), Dubois (1993), Castilho & Castilho (1992) and Koch (2000 and 2002). Seven functions which refer to ¬-inho, indicating another meaning and not only dimension, were identified. Eg: a negative point of view, affection, irony, piety, slyness, euphemism and positivism. In some functions it can be said that the suffix -inho is used as a discursive modalizing element.
KEYWORDS: modalizers; suffix –inho; interview.

INTRODUÇÃO

O presente estudo representa parte dos resultados obtidos a partir de dissertação de mestrado realizado na UFPB dentro de uma perspectiva semântico-discursiva, a qual vê a língua como forma de ação, a língua em uso. A teoria que embasou o presente estudo foi a teoria da modalização, proposta por Lyons (1977), Cervoni (1989), Dubois (1993), Castilho & Castilho (1992) e Koch (1987 e 2002), a qual está vinculada ao modo como o locutor compõe o seu discurso, como ele o apresenta, registrando, assim, aquilo que deve/ pode ser entendido. Quanto ao gênero textual, a discussão aqui baseia-se em Bakhtin (2000) e Marcuschi (2000 e 2002). A entrevista é caracterizada de acordo com as suas particularidades enquanto gênero textual. Há uma categorização das subclassificações de entrevista.

Baseado no aspecto da língua em uso, considerando os possíveis sentidos de um texto, essa pesquisa apresenta os seguintes objetivos: geral – investigar as funções semântico-discursivas do sufixo -inho, considerando a faixa etária e o nível de escolarização das pessoas envolvidas, especificamente no gênero entrevista; específicos – (a) descrever e analisar as ocorrências do sufixo -inho em substantivos e adjetivos, considerando a faixa etária e o nível de escolarização dos entrevistados; e (b) identificar as funções semântico-discursivas do sufixo -inho à luz da teoria da modalização.

A análise em questão reflete a importância de categorizar tal sufixo e seu uso em contextos diversos, de acordo com várias funções que podem ser estabelecidas. Seus diferentes usos também podem revelar, numa perspectiva semântico-discursiva, o valor modalizador que o -inho apresenta em determinadas funções discursivas. Para tal estudo foram categorizadas e analisadas, à luz da teoria da modalização, sete funções quanto ao uso do sufixo -inho nas entrevistas do VALPB. São elas: ponto de vista negativo, carinho, ironia, piedade, malícia, a função eufemística e a que expressa positividade. Essas funções serão analisadas em espaço oportuno.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização dessa pesquisa, foi constituído um corpus analisado a partir das pesquisas do VALPB – Projeto Variação Lingüística no Estado da Paraíba, coordenado pelo professor doutor Dermeval da Hora Oliveira, iniciado em 1993. Esse projeto visa mapear, entender e trabalhar a realidade lingüística da comunidade de João Pessoa em seus diversos aspectos e está distribuído em cinco volumes designados de acordo com o nível de

escolarização de cada informante. O volume I é composto por informantes sem nenhum ano de escolarização; o II, por aqueles que têm entre um a quatro anos de escolarização; já o volume III, por aqueles que têm entre cinco e oito anos; o IV, pelos que possuem nove e onze anos e, por fim, o volume V contempla informantes que possuem mais de onze anos de escolarização. Para cada volume, existe um número de doze informantes, dos quais seis são do sexo masculino e seis do feminino. A faixa etária também é um requisito para a elaboração da pesquisa e se divide em três fases: entre quinze e vinte e cinco anos, entre vinte e seis e quarenta e nove anos e a que abrange as pessoas com mais de cinquenta anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao utilizar a oralidade ou a escrita, o locutor pode utilizar termos que carregam em si intencionalidade no dizer, de forma que o que é expresso não é aleatório, mas objetiva causar respostas, comentários e argumentos no contexto comunicativo. Há intencionalidade no que é dito/ escrito, e essa intencionalidade é marcada linguisticamente por determinadas classes de palavras ou estruturas discursivas peculiares às características de cada gênero.

O discurso caracteriza-se, entre outros fatores, pela possibilidade do uso de modalizadores, uma vez que o locutor, ao explicitar sua atividade comunicativa, utiliza-se de determinados termos que apontam a sua subjetividade no que ele quer que seja expresso. Dessa forma, o dizer é dito de uma maneira modalizada com finalidades específicas que dependem de como o contexto comunicativo acontece. Observa-se, então, que, ao expressar-se verbalmente, o falante tem a opção de valer-se de diferentes termos lexicais, de forma que eles possam indicar diversos sentidos, como: carinho, persuasão, ironia, negatividade, galhofa, entre outros.

> Em seu estudo sobre modalização, Koch (2000, 2002) utiliza os termos *modalidade* e *modalização*, os quais foram usados nesse estudo acumulando o mesmo sentido, e os define como “todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (2002, p. 136). Para Koch (2002), o aspecto determinante, a respeito da teoria, é o de enquadrá-la (ou enquadrar os termos mencionados) como participantes na elaboração e na constituição do trajeto do discurso e na indicação de como as coisas são ditas nos mais diversos contextos de uso da língua.
>
> Assim como Koch (2002), Castilho e Castilho (1992) asseveram que a modalização, enquanto recurso linguístico, exerce influência sobre o dizer. Como Koch (2002), eles acrescentam a prosódia – alongamentos vocálicos e na mudança da tessitura,

em (“Trabalhei mui::to, mas muito MESmo”) como mais um elemento linguístico em que a modalização atua. Castilho e Castilho (1992) fazem referência também aos adjetivos. Eles podem aparecer sozinhos ou em expressões cristalizadas como citado por Koch (2002) – *é possível, é claro, é desejável* – e sintagmas preposicionados em função adverbial – *na verdade, em realidade, por certo* etc.

Por sua vez, Cervoni (1989) examina a modalização, desenvolvendo um paralelo com a postura dos lógicos, mas demarcando-a para o campo da linguística. Um de seus objetivos é o de explicitar os caminhos percorridos pela modalidade, tendo como alvo restringir o seu campo de atuação. Segundo o autor,

> para que o conceito de *modalidade* tenha alguma pertinência em linguística, é preciso tentar restringi-lo, apesar das razões que se podem alegar para ampliá-lo e para integrar nele, aos poucos, tudo o que, de um ou de outro modo, merece ser considerado como manifestando uma escolha, consciente ou não, do sujeito falante (CERVONI, 1989, p. 58).

Para Cervoni (1989), a modalização acontece a partir do elemento modalizador que incide sobre toda a proposição. O interesse sobre a delimitação do que é modalização recai em linguística, segundo Cervoni (1989), sobre o que pode ser classificado como tipicamente modal, parcialmente modal e o que parece ser possível excluir do campo das modalidades. O que é tipicamente modal é determinado como *núcleo duro*, e o que é parcialmente modal constitui-se enquanto *modalidade impura*.

Embora tenha como um dos focos principais de sua pesquisa o limite do que é modalização, Cervoni (1989, p. 63) assevera que esse objetivo não tem um caráter rígido, pois “a natureza do objeto estudado se opõe a isso.” O núcleo duro denominado, segundo Cervoni (1989), como tipicamente modal recai, modifica inteiramente toda a proposição.

A modalidade impura define-se por elementos linguísticos não inseridos no contexto do núcleo duro e que podem ser determinados como elementos parcialmente modais. Esse tipo de modalidade pode se opor aos casos de núcleo duro, uma vez que a modalidade é “implícita ou mesclada num mesmo lexema, num mesmo morfema, numa mesma expressão, a outros elementos de significação” (Cervoni, 1989, p.68). Um exemplo de modalidade impura é o caso dos adjetivos avaliativos, os quais podem veicular uma modalidade em determinada estrutura, enquanto em outras, não.

Sobre a categorização dos modalizadores, descreve-se, a seguir, sua classificação na perspectiva de Castilho e Castilho (1992) que determinam os modalizadores em três tipos: 1. modalizadores epistêmicos (asseverativos, quase-asseverativos e os

delimitadores); 2. modalizadores deônticos e 3. modalizadores afetivos (subjetivos e intersubjetivos).

A modalização epistêmica caracteriza-se pela escolha do falante em expressar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Esse tipo de modalização pode se dividir em:

a) asseverativos – o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, apresentado por ele, como uma afirmação ou uma negação que não dá margem a dúvidas, constituindo-se numa necessidade epistêmica. Nessa classificação podem se enquadrar os predicados cristalizados, tal como *é certo*; verbos de atitude proposicional do tipo *eu sei*;

b) quase-asseverativos – o falante considera o conteúdo da proposição quase certo, próximo à verdade, como uma hipótese que pode ser confirmada, e por isso mesmo ele se isenta de toda responsabilidade sobre a verdade ou a falsidade (da proposição), como ocorre nos auxiliares modais *poder*, *dever*, quando expressam eventualidade e probabilidade; nos advérbios modalizadores *provavelmente, necessariamente, possivelmente;* e no uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; e

c) delimitadores – em que o falante estabelece os limites dentro dos quais se deve qualificar o conteúdo da proposição. Essa classificação é caracterizada por implicitar uma negociação entre os interlocutores, necessária à manutenção do dialogo (CASTILHO & CASTILHO,1992, p. 222).

Os modalizadores deônticos indicam que o falante considera o conteúdo da proposição como um estado de coisas que deve, precisa ocorrer obrigatoriamente. Esses modalizadores referem-se ao eixo da conduta, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer (KOCH, 1987) e podem ser materializados em recursos como os performativos explícitos, *eu ordeno, eu proíbo;* auxiliares modais, *dever*, quando indica uma obrigação; formas verbais perifrásticas, *dever + infinitivo*; na entonação.

O terceiro tipo de modalização é denominado de modalizadores afetivos. Eles verbalizam as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional. Segundo os autores, esse tipo de modalização caracteriza a função emotiva da linguagem e pode ser representado pelo predicador ‘eu sinto X em face de P (proposição)’. Esse tipo de modalização pode ocorrer, por exemplo, em recursos de entonação, quando o locutor exprime sua subjetividade. Os modalizadores afetivos podem ser subdivididos em:

a) subjetivos – que expressam uma predicação dupla, a do falante em face da proposição e a da própria predicação;

b) intersubjetivos – expressam uma predicação simples, assumida pelo falante em face de seu interlocutor, como em

Para fins de melhor compreensão e adaptação ao *corpus* estudado, convém que essa última classificação (modalizadores afetivos) seja redefinida, assumindo, nesta pesquisa, a denominação de modalizadores avaliativos. Esse termo é apresentado por Nascimento (2005) em sua pesquisa sobre a polifonia e a modalização na notícia jornalística. Essa nova designação pode ser justificada porque,

> Mais do que revelar um sentimento ou emoção do locutor em função da proposição ou enunciado, esse tipo de modalização indica uma avaliação da proposição por parte do falante, emitindo um juízo de valor e indicando, ao mesmo tempo, como o falante quer que essa proposição seja lida (NASCIMENTO, p. 64, 2005).

Ao analisar os dois exemplos determinados a partir da classificação de modalizadores afetivos subjetivos e intersubjetivos acima, percebe-se que o locutor, ao emitir seu discurso, possui uma avaliação do que está sendo proferido da mesma forma que o interlocutor, que também apresenta seus próprios juízos de valor ao receber o que está sendo expresso pelo locutor. “Tanto num caso como no outro, o locutor responsável pelo enunciado imprime o modo como este deve ser lido ao mesmo tempo em que emite um juízo de valor ou uma avaliação sobre o conteúdo da proposição” (NASCIMENTO, 2005, p. 65). O locutor conduz seu discurso de modo a causar determinadas impressões no interlocutor.

Cabe analisar algumas das funções do sufixo *-inho* em entrevistas do VALPB e seu aspecto modalizador-discursivo. A primeira das funções aqui esboçada é a que expressa ponto de vista negativo. O exemplo que segue deixa bastante clara a posição do informante quanto ao termo *baixinho* determinante em seu enunciado. Ele prório analisa esse uso do *-inho*, como se pode ver a seguir:

Ocorrência 01: Função pejorativa (II-ASF;M;C;108;23)

E* O que o senhor acha de Xuxa?

I* Eu acho assim... sei lá. Eu acho que ela vive enganando aquela criança. Qu’ela não gosta de criança. Assim os comentário, né? E antes desse comentário, eu já num gostava muito dela, não. Não é o fato de não gosta# da pessoa dela. É o jeito dela se apresenta#, entendeu? Aquela coisa tão... é baix**inho**, aqueles negócio. Acho que ninguém que# se# baixi**nho**, né? Mais pequeno que a pessoa seja num que# se# baix**inho**. Mays só que o povo é muito entusiamo, assim, por ela. Aceita aquilo tudo mas... a palavra baix**inho** é tão chata. Cê pode analisa#; a palavra baix**inho** é tão chata: - “Aquela baix**inha** que vai ali”. Acho um negócio tão

deselegante. - “Aquela baix**inha** dali”, eu acho um negócio tão... Ou - “Ana, meu baix**inho**, num sei o quê”. Eu num gosto daquilo não. Acho que a pessoa se torna mais baix**inho** ainda. (risos)

Note que o próprio informante faz as devidas observações a respeito do termo em questão. É bastante coerente sua última sentença: *Eu num gosto daquilo não. Acho que a pessoa se torna mais baix**inho** ainda.* (risos), ou seja, mesmo a pessoa sendo de estatura baixa, o termo em questão, *baixinho,* dependendo de como usado, traz em si uma conotação pejorativa, embora a apresentadora use o termo com a intenção de demonstrar carinho. Esse é um exemplo claro do sufixo *-inho* usado como modalizador avaliativo, pois, ao expressar toda a sua opinião sobre Xuxa, o locutor emite um juízo de valor a seu respeito, indicando como o seu discurso deve ser lido, tentando influenciar o interlocutor quanto a sua opinião.

Ocorrência 02: Função denotar carinho (I-SVS;M;A;25/26;42)

E* E o que é paixão para você?

I* Ah!

* Paixão é a gente olhar assim, como eu sô apaxonado por minha magrel**inha** lá -- vô dize0 o nome dela: posso?(...).

O informante se refere à pessoa que ama usando um termo que designa aparência física, mas com todo um grau de subjetividade carinhosa que fica explícito mesmo sem ser preciso considerar a entonação do falante, fazendo-se uso, nesse contexto, do sufixo *-inho*. A palavra *magrel**inha***, da forma como é dita, além de expressar enorme carinho por parte de seu locutor, demonstra que, para ele, o fato de ela ser *magrel**inha***, além de ser a avaliação que ele faz dela, não é um problema; o informante parece gostar mais ainda de sua parceira por causa de sua aparência física.

Ocorrência 03: Função de denotar ironia (IV-EBC;F;B;80;08)

E* Como definiria amor e paixão?

I* Puxa, pergunt**inha**, heim? Bom, amor é o que você sente por uma pessoa e não acaba logo não, e paixão é só fogo de palha.

A informante, ao introduzir sua definição quanto à pergunta emitida pelo entrevistador, utiliza a palavra *pergunt**inha***, no sentido de ironizar a questão feita. Ela ratifica uma crítica sutil ao entrevistador através do uso desse termo. Mais uma vez, o sufixo *-inho* está corroborando o ponto de vista do locutor, que direciona o seu discurso para que o interlocutor o leia de acordo com o efeito que o locutor deseja causar, se denominando, assim, como elemento modalizador avaliativo.

Ocorrência 04: Função de denota eufemismo (I-JM;M;B;62;25)

E* E o relacionamento com a sua família é bom?

I* Rapayz, às veze() é, às veze() não. Às vezes sai uma confusãoz**inha** lá em ca:as, sai briga, :: um um joga pedra no outro, (...). Aí pronto, a:í a a a a gente {inint} fica em payz, :: fica {inint} pra descansa() may () às vezes <sai> aquela confusãoz**inha** dentro de casa como sempre, né?

*Confusãoz**inha*** é usado, nessa situação, com a intenção de amenizar, de mostrar que a *confusão* não é séria, embora o informante fale em *jogar pedra*. Ele quer mostrar que não é uma briga grande, mas algo que é corriqueiro em família e se resolve – *a gente fica em paz* – diz o entrevistado. Ele pretende veicular para o ouvinte a idéia de que nada grave ocorre. O modo como ele utiliza o substantivo, com o uso do sufixo diminutivo *-inho,* exprime a atenuação do fato. Há intencionalidade na forma como se narra o acontecimento. Essa intencionalidade é demarcada por um recurso modalizador, que é a modalização avaliativa.

O sufixo *-inho* pode funcionar enquanto elemento modalizador em determinadas funções. Pode-se dizer, então, que algumas das funções encontradas para o uso do sufixo *-inho* desempenham esse papel de modalização avaliativa, pois retratam não somente a intenção, o ponto de vista, a avaliação do locutor em face do que é proferido, como também revelam o modo como quer que seu interlocutor leia o enunciado. As funções aqui esboçadas organizam-se da seguinte maneira:

a) Funções com valor de modalização avaliativa – **ponto de vista negativo, ironia, piedade, malícia, a função eufemística e a de positividade.**
b) Função que não revela seu valor modalizador avaliativo em todos os eventos comunicativos – **carinho.**

CONCLUSÕES

O sufixo *-inho* é elemento modalizador avaliativo na maioria das funções aqui discutidas, mas ele pode também ocorrer sem essa avaliação por parte do locutor e sem a intenção de que o que ele emite influa na leitura de seu interlocutor. Esse resultado constitui-se como estratégia discursiva importante, pois confirma a intenção do locutor de estabelecer as suas idéias com o seu dizer. Ao usar o sufixo *-inho* em adjetivos e substantivos, o locutor deixa registrado no enunciado o seu dizer, tentando convencer ou até manipular o interlocutor para que este leia o seu discurso da forma como ele (o locutor) pretende. A intencionalidade de suas palavras fica marcada no seu discurso e o sufixo *-inho* constitui-se mais um recurso

que veicula uma modalização na qual predomina o juízo de valor, a opinião do locutor quanto ao que é exposto. Existe nesse discurso modalizado um valor argumentativo de convencer o interlocutor quanto à ideia que ele quer transmitir.

Os resultados aqui apresentados revelam que, além de todos os elementos corroborados por Cervoni (1989) – núcleo duro e modalidade impura – e por Koch (2002) – recursos modalizadores – os quais operam enquanto elementos modalizadores, pode-se também incluir nesse rol de modalizadores os adjetivos e substantivos formados com o sufixo *-inho*. O uso desse elemento modalizador mostra que, em seu enunciado, o locutor expressa um juízo de valor a respeito de algo. Isso permite dizer que o sufixo, aqui estudado em adjetivos e substantivos, é carregado de efeitos de sentido os mais diversos. Estes podem modalizar o dizer, ou seja, revelar como este dizer deve ser realmente compreendido.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail.(2000). *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

CASTILHO, A. T. de e M. M. de CASTILHO. (1992). Advérbios Modalizadores. In. ILLARI. R. (org). **Gramática do português falado**. Vol II. Campinas: Ed. da UNICAMP.

CERVONI, J. (1999). *A enunciação*.São Paulo: Ática.

DUBOIS, J. et al. (1993). *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix.

KOCH, I. G. V. (1987). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.

_____, I. G. V. (2002). *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L. A. (1988). *Manifestações de poder em formas assimétricas de interação.* Recife.

_____, L. A. (2000). *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

_____, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna.

O TIPO TEXTUAL ARGUMENTATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL: OLHARES E PERSPECTIVAS

Elisângela Campos Damasceno Sarmento[1], Josilândia dos Santos Carvalho[2], Mariana Teixeira Rodrigues[3], Wanderlei Vicente Rodrigues[4], Vinícius da Silva Coutinho[5]

[1]Professora de Língua Portuguesa – IFPI – Campus Paulistana. e-mail: elisceno@ifpi.edu.br;
[2]Aluna do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração. e-mail: josicarvalho@hotmail.com; [3] Aluna do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração. e-mail: mariteixeira@hotmail.com; [4] Aluno do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração. e-mail: wanderleirodrigues@hotmail.com; [5] Aluno do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração. e-mail: vini.coutinho@hotmail.com.

RESUMO: O tipo textual argumentativo configura-se na Educação Básica e Profissional como um elemento indispensável à proficiência escritora, tendo em vista o sucesso acadêmico e profissional. Este artigo apresenta como objetivo geral analisar as contribuições da retextualização para a elevação do nível de proficiência escritora do tipo textual argumentativo dos alunos do terceiro ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do Instituto Federal do Piauí – Campus Paulistana. Os procedimentos metodológicos pautaram-se numa pesquisa de campo, de caráter quanti-qualitativo, realizada a partir de uma amostra textual que foi submetida à: produção de rascunho / produção definitiva / correção / retextualização / revisão final, ancorada numa pesquisa bibliográfica mediante a leitura de livros e artigos científicos de autores renomados, que concederam validação científica a este estudo. Ressalta-se que a pesquisa de campo foi realizada com, aproximadamente, 50% dos alunos (8 alunos de um total de 17, escolhidos aleatoriamente), sendo aplicada a essa amostra uma análise de conteúdo através de categorias temáticas. Os resultados obtidos apontam para uma prática pedagógica de produção textual significativa, tendo como referencial o tipo de texto argumentativo, imprescindível aos Exames Nacionais de Ensino Médio (ENEM) e vestibulares específicos, possibilitando aos alunos uma aprendizagem gradual, elevando, assim, o nível de proficiência escritora, o que favorece o acesso à cultura letrada de prestígio.

Palavras–chave: exame nacional do ensino médio, proficiência escritora, retextualização.

THE ARGUMENTATIVE TEXT TYPE IN BASIC AND VOCATIONAL EDUCATION: PERSPECTIVES AND PROSPECTS

ABSTRACT: The argumentative text type is configured in the Basic and Professional Education as an indispensable element of proficiency writer, with a view to academic and professional success. This article presents a general objective to analyze the contributions of retextualization to raising the writer proficiency level of textual argumentative type of third-year students of the Integrated Technical Course in the Middle Mining Federal Institute of Piaui - Campus Paulistana. The methodological procedures were based on a field research, quantitative and qualitative, carried out from a text sample that was submitted to: draft production / final production / correction / retextualization / final review, anchored in literature by reading books and scientific articles by renowned authors who provided scientific validation to this study. It is noteworthy that the field research was conducted with approximately 50% of students (8 students from a total of 17 randomly chosen), being applied

to this sample a content analysis through thematic categories. The results point to a practice in a significant textual production, referencing the type of argumentative text, indispensable to the National Examination School (ENEM) and specific vestibular, allowing students a gradual learning, thus raising the level of proficiency writer, which favors access to prestigious literary culture.

KEYWORDS: national high school exam, writer proficiency, retextualization.

INTRODUÇÃO

A escola, através do diálogo entre os sujeitos da aprendizagem – professor e aluno, deve oferecer diversas chances de contato com o universo letrado, seja por meio de livros em sala de aula, na biblioteca da escola, através de atividades lúdicas ou mediante simulações reais de comunicação, envolvendo, assim, práticas significativas de leitura e escrita. Desse modo, as instituições de ensino representam o principal meio de acesso à cultura letrada de prestígio.

Parafraseando o educador Paulo Freire, ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo, aos poucos, na prática social em que estamos inseridos. Desse modo, o educador, na prática pedagógica diária, deve conhecer o contexto do qual faz parte o educando, para que, partindo dele ("letramento situado", BARTON & HAMILTON, 1998) e auxiliado por atividades significativas de aprendizagem, como por exemplo, a "retextualização" (MARCUSCHI, 2010), possa permitir-lhe um processo gradual e produtivo na aprendizagem da escrita.

Nesse sentido, a presente pesquisa adveio da necessidade de se realizar um estudo quanto à proficiência escritora dos alunos do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – Campus Paulistana, a fim de investigar o processo de escrita daqueles estudantes, mais notadamente no tipo argumentativo a partir das contribuições da retextualização (MARCUSCHI, 2010).

Cabe salientar, ainda, que este artigo apresenta como objetivo geral analisar as contribuições da retextualização para a elevação do nível de proficiência escritora do tipo textual argumentativo dos alunos do terceiro ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do Instituto Federal do Piauí – Campus Paulistana. Sinaliza como objetivos específicos: realizar simulações de produções de texto do tipo argumentativo, passando por cinco etapas: rascunho/folha definitiva/correção/retextualização e revisão final; verificar se houve a elevação do nível de proficiência escritora, observando as cinco etapas descritas acima.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo, visto que, para o seu entendimento, é necessária uma indicação numérica seguida de uma vasta interpretação dos dados coletados. Para tanto, a metodologia assentou-se numa pesquisa de campo, a partir de uma amostra textual (quarenta textos), produzida pelos alunos, que foi submetida à: produção de rascunho / produção definitiva / correção / retextualização / revisão final, fundamentada numa pesquisa bibliográfica mediante a leitura de livros e artigos científicos de autores renomados, como: Freire (1996), Marcuschi (2010), Colares (2001), dentre outros que concederam validação científica a este trabalho.

Ressalta-se que a pesquisa de campo foi realizada com, aproximadamente, 50% dos alunos (8 alunos de um total de 17, escolhidos aleatoriamente) do 3º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Mineração do IFPI – Campus Paulistana, sendo aplicada a essa amostra uma "análise de conteúdo a partir de categorias temáticas" (BARDIN, 2011).

Salienta-se que, no processo de retextualização das produções desenvolvidas pelos alunos, participantes desta pesquisa, observaram-se os aspectos gramaticais e lexicais, como critérios de análise para a conquista da cultura letrada de prestígio e, principalmente, os sete princípios descritos por Beaugrande e Dressler (1981), a saber: aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade, situacionalidade, coesão e coerência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vale ponderar que o termo retextualização apresenta-se, atualmente, entre estudiosos, como proposta de modelo de sequência didática para o estudo de gênero (DELL' ISOLA, 2007). No campo de estudos linguísticos, no Brasil, foi empregado pela primeira vez, em 1993, para fazer referência à tradução de uma língua para outra. Hoje, o vocábulo retextualização recobre pelo menos três procedimentos: a tradução (KOCH &TRAVAGLIA, 1993); a transcrição/transcodificação (ABAURRE et al, 1995); e a adaptação/transformação de textos das modalidades oral e escrita (MARCUSCHI, 2007).

Segundo Marcuschi (2010), deve-se fazer a distinção entre transcrição e adaptação para se chegar à natureza do que é retextualização. A 'transcrição', para o autor, não interfere na natureza do discurso em termos de linguagem e de conteúdo, constituindo, portanto, a primeira fase da retextualização; ao passo que a 'adaptação', chamada propriamente de retextualização, interfere na forma e na substância tanto da expressão quanto do conteúdo.

Nessa direção, a retextualização, segundo Colares (2001), por um lado, pode, na sua tessitura textual, interpretar, substituir, omitir, selecionar itens léxicos, sintáticos, estilísticos, transformar discurso direto ou indireto. E, por outro lado, pode revelar aspectos relevantes do evento particular no qual os enunciados foram produzidos, isto é, o funcionamento da língua.

Matencio (2002), em sentido amplo e próximo a Marcuschi (2010), toma a retextualização como uma atividade de produção textual que se constrói a partir de um texto ou mais textos-base, que são tomados como objeto de sumarização, descrição e/ou reflexão num outro texto.

Essa ação, segundo a autora, implica, portanto, um trabalho do sujeito sobre as operações linguísticas, textuais e discursivas flagradas no(s) texto(s)-base, uma vez que serão projetadas em uma nova situação de interação, na qual se manifesta mudanças de propósito comunicativo em relação ao(s) texto(s)base.

De forma semelhante a Matencio (2002), também pensa Dell' Isola (2007). A linguista, ao observar as várias possibilidades de operações presentes nas atividades de retextualização, propõe que a mesma seja integrada a um plano de produção de texto, envolvendo o estudo de gênero.

A compreensão, afirma Dell' Isola (2007, p. 22), de todo esse processo da retextualização "transforma comportamentos em uma dada situação, representa a atividade e a materializa, e é lugar de transformação de exploração, de enriquecimento de possibilidades". Assim, o processo de retextualização tem o papel de modificar e aprimorar o texto, tendo em vista o alcance de seu objetivo.

Ressalta-se que, neste artigo, será utilizada a menção de Marcuschi (2010) que associa a retextualização à adaptação-transformação de textos, neste caso, os escritos. Como critérios de textualidade, serão considerados os expostos por Beaugrande e Dressler (1981): intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, situacionalidade, coesão e coerência.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), a intertextualidade diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes. Desse modo, numa produção textual, existem menções (claras ou subentendidas) a outros textos, a outras situações comunicativas.

Outras condições, para a ocorrência da textualidade, abordadas pelos autores são a aceitabilidade e a informatividade. A primeira toca na questão de o texto ser compatível com a expectativa do receptor em colocar-se diante de um texto coerente. A segunda refere-se à necessidade de o texto apresentar novidades, mas que venham ligadas a dados conhecidos.

Vale ressaltar que a intencionalidade e a situacionalidade são outros aspectos que favorecem a textualidade. Aquela é caracterizada por representar o objetivo que o produtor tem em mente. Esta indica a adequação do texto a uma situação comunicativa.

Quanto aos dois últimos aspectos levantados por Beaugrande e Dressler (1981), cabe salientar que a coesão proporciona ao texto a progressão do fluxo informacional, para levar adiante o discurso. Por fim, para Charolles (1978) *apud* Beaugrande e Dressler (1981), um texto, para ser coerente, apresenta quatro características: repetição – retomada de elementos no decorrer do discurso, para a continuidade semântica; progressão – o texto deve retomar, mas não se limitar a isso, pelo contrário, precisa apresentar novas informações ao sentido do texto; não contradição – respeitar os princípios lógicos; relação – uma ideia pertinente à outra.

Assim sendo, para que se favoreça o acesso do aluno à cultura letrada de prestígio, o educador deve partir do letramento "situado", a fim de que, conhecendo o contexto cultural e antropológico-social do aluno, possa propor atividades significativas, como por exemplo, a retextualização, com vistas ao processo evolutivo da cultura escrita do aluno, chegando ao final do processo educativo a uma cultura letrada de prestígio.

Em se tratando da comparação entre os textos rascunhados (primeira versão) e os textos definitivos (prontos para entrega ao professor – segunda versão), observou-se que houve significativo aprimoramento do vocabulário, evitando a repetição de algumas palavras desnecessárias.

Verificou-se, também, acréscimo de vírgula, acento e, ainda, mudança de escrita de algumas palavras, representando, assim, um repensar e aperfeiçoamento da própria linguagem. Ressalta-se que esse processo ultrapassa o campo da metalinguagem, pois não é um procedimento mecânico e de memorização, mas um processo intralinguístico que requer uma reflexão sobre a cultura letrada de prestígio, visando, pois, atingi-la mediante a ativação mental, que busca recuperar conhecimentos linguísticos anteriormente construídos, para usá-los adequadamente nas diversas situações de comunicação social.

Conforme Habermas (1999), a atividade de linguagem permeia três "mundos representados": o mundo objetivo (ambiente físico), o mundo social (organização das tarefas) e o mundo subjetivo (autorreflexão, relação entre indivíduo e sua tarefa).

Desse modo, quando o aluno escreve o seu texto numa folha de rascunho, o mundo objetivo (ambiente físico) é informal, o que favorece a criação espontânea, sem a tensão do mundo social, pois essa versão de texto não será submetida ao crivo de um especialista da língua, desencadeando, assim, uma organização da atividade de linguagem e da ação do comportamento humano frente à linguagem bem mais descontraída que a produção num

suporte de folha definitiva. Daí, o mundo subjetivo (a autorreflexão do aluno frente à atividade e à ação de linguagem) apresenta-se também mais livre, menos preso às convenções formais.

Por outro lado, quando o aluno escreve o seu texto numa folha definitiva, os "mundos representados" se transformam. O mundo objetivo (ambiente) torna-se formal, o que prende o aluno às convenções formais da língua, aos critérios de textualidade, à estrutura e às características do gênero ao qual foi solicitado, tendo em vista a efetivação da situação comunicativa em jogo.

Nesse sentido, o mundo social é tenso, pois o aluno organiza sua atividade de linguagem a partir de uma ação que requer uma organização rígida e criteriosa, pois um especialista da língua irá avaliá-lo, com vistas a enquadrá-lo ou não na norma vigente. Assim, o mundo subjetivo (a autorreflexão do aluno frente à atividade e à ação de linguagem) configura-se de maneira sistemática e controladora, buscando inserir-se no padrão de cultura letrada de prestígio, para que a sua linguagem seja aceita e reconhecida como tal.

Após a correção dos textos pelo professor de Língua Portuguesa – terceira versão, constatou-se o "olhar" de um especialista. Dessa etapa, inferiu-se que as produções textuais ainda precisavam ser bastante aprimoradas. Foram evidenciados desvios de concordância, crase, pontuação, regência, além da percepção do uso de conectores inadequados, comprometendo, a coesão de orações, períodos e parágrafos.

Tomando por base os textos (produção definitiva – segunda versão e o texto corrigido pelo professor de Língua Portuguesa – terceira versão), verificou-se que, neles, ocorreu um processo de "retextualização" (MARCUSCHI, 2010), pois houve modificação na forma e na substância tanto da expressão quanto do conteúdo, surgindo, assim, uma produção retextualizada – quarta versão, possibilitando o alcance da intencionalidade do aluno (interlocutor-produtor) e maior aceitabilidade do professor de língua (interlocutor-leitor).

Salienta-se que o aluno 1 comentou diante da produção retextualizada – quarta versão: "Agora, sim, o meu texto se parece com um texto". Considerando esse depoimento, fica perceptível quão importante é o processo de "retextualização", para que os alunos (sujeitos do conhecimento) possam se configurar como autores de textos escritos proficientes.

Ainda com relação aos textos (produção definitiva – segunda versão, após rascunho e produção retextualizada - quarta versão, depois da correção do professor de Língua Portuguesa), constatou-se que foram notórias as marcas da intertextualidade. Nesse sentido, tabularam-se expressões proferidas/escritas pela professora que se incorporaram ao léxico

discente, como por exemplo: “é imprescindível” (texto 2), “vale ressaltar” (texto 3), “incessante” (texto 4), “inferir” (texto 5), “tempos hodiernos” (texto 7), dentre outras.

Além disso, foram observadas algumas paráfrases (escritas pelos alunos) a partir da obra de escritores nacionais e/ou de vocabulário veiculado pela mídia. Analisaram-se, também, argumentações que se reportavam à reflexão de provérbios populares. Isso comprova que o “eu” dialoga com o “tu”, ou seja, não se produz individualmente, mas a partir de representações socioculturais construídas historicamente. Nesse contexto, todo texto é parte de outros textos.

Através do processo de retextualização (adaptação do texto, visando ao aprimoramento), observou-se que as produções textuais estavam mais próximas da cultura letrada de prestígio, confirmando, assim, a importância dessa atividade para o constante aperfeiçoamento da escrita.

Depois da produção retextualizada – quarta versão, procedeu-se ao que se chamou, neste trabalho, de revisão final – quinta versão. Caracterizou-se, assim, como uma última análise do professor quanto à correção do que foi apontado como desvio da cultura letrada de prestígio, para que os alunos, realizando a etapa da retextualização, pudessem internalizar as alterações sugeridas e, desse modo, utilizá-las, convenientemente, nos diversos eventos de interação social.

Retomando os textos da produção definitiva – segunda versão, após o rascunho, verificou-se também que, neles, havia reduzida informatividade, na qual ficou evidente a circularidade (parágrafos com abordagens repetitivas), após as propostas durante a correção do professor e, em seguida pela retextualização, diagnosticou-se a progressão de ideias através de novidades informativas, aprimorando a habilidade escritora e favorecendo o processo de letramento. Além disso, com a retextualização, houve maior aceitabilidade do interlocutor-leitor e o texto atingiu a intencionalidade pretendida pelo interlocutor-produtor.

Por fim, salienta-se que, em alguns textos (produção de rascunho – primeira versão e produção definitiva – segunda versão), constatou-se a falta de coerência em um parágrafo ou outro, mas, após a retextualização – correção do professor – terceira versão; produção retextualizada – quarta versão, esse desvio foi superado.

Diante dessas considerações, coaduna-se a relevância das retextualizações (várias versões de textos aprimoradas pelo próprio produtor e por um especialista da linguagem) como mecanismo de acesso à cultura letrada de prestígio, pois quanto mais um texto é reconstruído formalmente tanto mais se aperfeiçoa no nível culto de linguagem, tendo em

vista a “aceitabilidade” do interlocutor-leitor e o alcance do objetivo (“intencionalidade”) do interlocutor-produtor nos inúmeros eventos de interação social.

CONCLUSÕES

As instituições de ensino do século XXI estão se inovando e ampliando a visão de educação, distanciando-se do mero tradicionalismo e emergindo novas formas de ensinar e aprender. Por isso, há uma grande preocupação dos linguistas quanto ao processo de retextualização como mecanismo de acesso à proficiência leitora e escritora dos alunos.

Nesse contexto, os sujeitos sociais do processo educativo (“educador - educando e educando – educador”), numa relação dialógica e compartilhada, procuram desenvolver o processo de ensino e aprendizagem através de práticas de escrita significativas e prazerosas, com vistas ao acesso da cultura letrada de prestígio.

É importante destacar, também, que uma boa qualificação (inicial e continuada) do professor é fator decisivo na formação de um aluno criativo e reflexivo, tornando-se, assim, um leitor crítico, capaz de transformar a si mesmo, a vida e a realidade circundante.

Portanto, a qualificação do professor é uma grande aliada na conquista da qualidade do trabalho educativo promovido com e para o aluno, através de atividades pedagógicas inovadoras e eficazes a partir de práticas significativas de escrita e retextualização, possibilitando, assim, a elevação do nível de proficiência escritora do tipo argumentativo.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. et al. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de refacção textual.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 1995.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTON, D. & HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BEAUGRANDE, Robert Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLARES, Virgínia. **Estratégia de retextualização:** um estudo de caso da TD Nº 0201/FO2A. Interlocuções, Recife, v. 1, n. 2, p. 100240, jul. – dez. 2001.

DELL' ISOLA, Regina Lúcia. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas:** Um estudo do resumo. Scripta , Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002.

O USO DE APLICATIVOS EM AULAS DE LITERATURA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

M.K.M. Meireles[1]; T.T.D. Brito[2]; J.G.Costa[3]; M.C.D.Medeiros[4]; R.V. Silva[5]

[1] Docente de Língua Inglesa do IFRN. e-mail: mirelly.meireles@ifrn.edu.br; [2]Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática. email:tais.tatiana@academico.ifrn.edu.br; [3]Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática. email: jefferson.costa@academico.ifrn.edu.br; [4]Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática. email: milena.cibele@academico.ifrn.edu.br; [4]Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática. email:rodrigossilva2014@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho consiste em um relato de experiência em aulas de Língua Inglesa, realizado no IFRN/ Campus Caicó, com discentes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Informática, e tem como objetivo apresentar e implementar uma metodologia de ensino que utiliza aplicativos em aulas de Literatura Inglesa no Ensino Médio. No presente estudo, abordamos aspectos teóricos relacionados ao uso de aplicativos no ensino de Língua Inglesa (LI) e ao ensino de Literatura Inglesa. Desse modo, realizamos atividades utilizando aplicativos. Tais atividades foram aplicadas em duas turmas do Ensino Médio integrado ao Técnico de Informática e participaram 62 aprendizes. Desse modo, foram trabalhados *Quizzes*, utilizando o *Kahoot!* e o *QRReader* para trabalhar atividades relacionadas às obras de Jane Austen. Foram um total de quatro aulas e, ao final de cada aula, solicitou-se que os aprendizes relatassem as suas experiências em um caderno de anotações, sendo estes considerados como diários de campo. Desse modo, foi possível perceber que durante cada aula, os alunos mostravam-se incentivados para a realização das atividades e, nos diários de campo, verificou-se o quanto foi produtiva tal metodologia, visto que foi relatado que conseguiam aprender o conteúdo de maneira prática.

Palavras–chave: Aplicativos, Literatura Inglesa, Língua Inglesa, Ensino.

THE USE OF APPS IN ENGLISH LITERATURE CLASSES: A CASE STUDIES APPROACH

ABSTRACT: This work consists of a case studies approach in English language lessons. It held at IFRN/Campus Caicó, with students of 2nd year of high school integrated with computer technician, and it aims to present and to implement a teaching methodology that uses apps in English Literature classes in high school. In the present study, we discuss theoretical aspects related to the use of apps in English Language Teaching and in English Literature Teaching. Thereby, it was conducted activities using apps. Such activities were applied in two high school classes and 62 students took part of it. Then, it was worked quizzes using the Kahoot! and the QRReader to work activities related to Jane Austen works. It was a total of four classes and, at the end of each lesson, the learners reported their experiences in a notebook, these being considered as field diaries. Thus, it was possible to notice that during each class, students were encouraged to carry out the activities and, in the field diaries, it became clear how productive such methodology was, since it was reported that they were able to learn the content in a practical way.

KEYWORDS: Apps, English Literature, English Language, Teaching.

INTRODUÇÃO

Para facilitar os meios de comunicação e a convivência em sociedade, o ser humano precisou desenvolver diversas técnicas que o ajudassem nessa evolução. Desse modo, nessa tentativa de progredir, surgiram então as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Ao longo do tempo, as mesmas passaram por uma série de evoluções quanto as suas funcionalidades e se tornaram ferramentas fundamentais para a sociedade humana. Utilizamos as TICs em vários aspectos cotidianos, desde a enviar uma mensagem a um indivíduo e receber a resposta instantaneamente, já que há décadas atrás teríamos que mandar uma carta e esperar desde alguns dias até meses para obter resposta. Assim, é perceptível a influência dessas novas tecnologias, que vêm ganhando cada vez mais espaço na vida rotineira das pessoas.

Nos últimos anos, há um aumento crescente nas discussões acerca do uso das TICs no contexto escolar (MASETTO, 2000; BUZATO, 2001; ALAVA, 2002; ARAÚJO, 2009; RASIA, 2011; dentre outros), uma vez que estas são relevantes no dia-a-dia dos alunos e, consequentemente, seriam uma ferramenta "valiosa" para o processo de aprendizagem. E, podemos afirmar que uma das TICs que está mais intimamente relacionada com a vida dos aprendizes é o telefone celular. Assim, o uso frequente do referido dispositivo tem incentivado a utilização e desenvolvimento de novos aplicativos (Apps) com potencial para incrementar o aprendizado dentro e fora da sala de aula (NICHELE, 2014).

Portanto, a utilização das TICs deveria ser um recurso ímpar a ser usufruído pelos docentes e, consequentemente pelos discentes, uma vez que algumas disciplinas não são tão bem quistas por parte destes, por serem consideradas difíceis e/ou chatas, sendo o caso da disciplina de Língua Inglesa (LI) – foco do presente trabalho. Além disso, o ensino da referida disciplina no Ensino Médio se dá de maneira tradicional, através de aulas expositivas e exercícios de repetição.

Concernente ao ensino de LI no ensino médio, uma outra questão discutida é o ensino de Literatura, pois muitos docentes não a aborda, preferindo o ensino puramente linguístico e tradicional, não levando em consideração a relevância de tal temática para uma maior reflexão crítica dos discentes no que se refere ao contexto sócio histórico do país na época em que determinada obra foi produzida (COLASANTE, 2005; JÚNIOR; SILVA, 2014).

Embarcando nesta temática, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e implementar uma metodologia de ensino que utiliza aplicativos em aulas de Literatura Inglesa

no Ensino Médio. Este consiste em um relato de experiência em aulas de Língua Inglesa, realizado no IFRN/ Campus Caicó, com discentes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Informática.

MATERIAL E MÉTODOS

Tipologia da pesquisa

A presente pesquisa estrutura-se em pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (MINAYO, 1993;2000; DENZIN;LINCOLN, 2006 *apud* DE GRANDE, 2011).

Contexto da pesquisa

Os dados que compõem o *corpus* de análise foram coletados em duas turmas do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática do IFRN/ Campus Caicó.

Participantes da pesquisa

Sessenta e dois alunos participaram da pesquisa.

Procedimento e instrumentos de coleta de dados

Para coletar os dados deste estudo, foram utilizadas observações das aulas e notas de campo relacionadas às aulas; e diários de campo, no qual os alunos relataram suas experiências com o uso de aplicativos em aulas de Literatura Inglesa.

Aplicativos utilizados

Kahoot!

Kahoot! é uma plataforma de aprendizado de cunho educativo fundamentado em jogos. A aula funciona de forma mais interativa como um game show que combina aprendizado baseado em jogos *multiplayer* que apresenta facilidade de utilização agregando a tecnologia e, assim, criando uma experiência social que deixa todo mundo totalmente dominado e absorvido no assunto, além de fornecer uma aprendizagem transversalmente da criação de jogos educativos composto por *Quiz*, *Discussion* e *Survey*.

QRReader

O Código QR (do inglês, *Quick Response*) é um código de barras 2D que funciona como um hiperlink que liga uma imagem ao texto, vídeo ou foto que estão em uma plataforma. Contudo oferece apoio a aprendizagem de maneira virtual tornando o ensino mais divertido e agregando um valor pedagógico ampliado aos exercícios. Um exemplo prático de seu uso em sala de aula é quando o professor registra a atividade em uma URL a partir de um *QR Code*. Desta maneira os alunos podem fotografar o *QR Code* e ter acesso aos exercícios

que o professor passou, facilitando assim a interação e agilidade que os próprios alunos terão acesso ao exercício.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise de dados, inicialmente, descreveremos as aulas em que antecederam o uso dos aplicativos e, em seguida, descreveremos as quatro aulas em que os aplicativos Kahoot! e QRreader foram utilizados para o ensino de Literatura Inglesa. E, ao final da descrição de cada aula, serão utilizados alguns relatos dos aprendizes nos diários de campo, a fim de compreender melhor as impressões destes acerca das aulas.

No que concerne às aulas de Literatura Inglesa, trabalhamos com a escritora inglesa Jane Austen. Desse modo, no presente trabalho abordamos quatro romances escritos por esta.

Contextualizando

Inicialmente, foi apresentado aos alunos ficha técnica em LI descrevendo o enredo do romance "Orgulho e Preconceito" com uma descrição dos personagens. Além disso, foram discutidas as primeiras impressões acerca da obra.

Na aula seguinte, foi exposto o filme "Orgulho e Preconceito", que é obra adaptada do livro de mesmo título da escritora inglesa Jane Austen, sendo as obras da mesma utilizada como pauta para todas as atividades aplicadas. Ao final do filme, foi realizada uma discussão entre os alunos que abordava assuntos como: "a sociedade inglesa no século XVIII" e "o papel social da mulher que viveu nessa época". Essa discussão foi fundamental e serviu de pilar para que os discentes pudessem associar os tópicos tratados ao filme assistido.

Após essas aulas iniciais, foram trabalhados mais três romances da escritora – Emma, Razão e Sensibilidade e Persuasão – através de resumos da obra. Após a leitura e discussões em grupos, os aprendizes fizeram um paralelo entre as referidas obras com "Orgulho e Preconceito".

Ao final da referida discussão, foi realizada a divisão dos alunos em grupos de quatro a cinco pessoas, totalizando seis grupos. Foi realizado um sorteio no qual foi definido qual romance, adaptado da obra de Jane Austen, cada grupo ficaria responsável por elaborar uma atividade e assistir o filme.

Aulas 1 e 2: Utilizando o aplicativo *Kahoot!*

Os alunos foram divididos em grupos, e dada a oportunidade para que cada equipe se manifestasse e falasse suas impressões a respeito do filme assistido. Em seguida, foram exibidos três *trailers* (clipes de curta duração) mostrando cenas e acontecimentos de partes dos filmes, possibilitando aos alunos relembrar um pouco do que assistiram.

Antes de dar início ao uso do aplicativo *Kahoot!*, foi dada uma breve introdução e realizado um passo-a-passo de como utilizá-lo, apresentando suas características, o processo de perguntas e respostas e duração de tempo. Foi feita uma pergunta se os alunos já tiveram contato com tal tecnologia e toda a turma respondeu que já estavam familiarizados, pois outro professor já havia trabalhado com a mesma ferramenta anteriormente em suas aulas.

Em seguida, deu-se início à utilização da ferramenta e aplicação do *quiz* com as perguntas enviadas pelos discentes. Para a fixação do conteúdo, foi exigido que todas as perguntas e respostas fossem em LI.

Ao término da prática, foi solicitado que eles utilizassem seus diários de campo – caderninho de anotações entregues pelos pesquisadores - para a coleta de dados a respeito das impressões que os aprendizes tiveram do aplicativo trabalhado e se a utilização do mesmo em conjunto com a literatura inglesa traria algum benefício.

A nova metodologia aplicada foi aprovada por unanimidade pela turma, sendo assim apontaram melhorias no processo de aprendizagem, pois relataram que ao utilizar o aplicativo conseguiram trabalhar mais o raciocínio, pelo fato de precisarem pensar rápido devido ao tempo de resposta.

Foi possível observar que as aulas acabaram por despertar a competitividade, maior empenho e interação entre os grupos, isso porque eles precisaram discutir entre si e escolherem uma resposta rapidamente, podendo assim obter mais pontos, que é um método que a ferramenta fornece como premiação aos que respondem de forma ágil e correta.

Vejamos alguns relatos escritos nos diários de campo sobre a utilização dos aplicativos no ensino de Literatura Inglesa:

> *"Foi uma atividade dinâmica e divertida. Despertou a interação de todos, é uma forma de unir conhecimento e diversão. Gostei da atividade e a forma de aplicação, favorecendo a utilização dos meios tecnológicos em conjunto com o conhecimento da literatura inglesa."* – A1.

> *"Estudar literatura inglesa em sala de aula está sendo uma experiência incrível, diria até incomparável. Além de mergulhar na gramática, na linguagem, entramos em outro século observando as obras da escritora inglesa. O uso do aplicativo Kahoot! trouxe uma perspectiva diferente, pois prende a atenção para demonstrar seus conhecimentos a partir do quiz aplicado. Embora já tenha utilizado antes, essa experiência despertou meu interesse. Se mais aulas fossem assim, aprenderíamos não só com mais facilidade, mas também teríamos mais empenho em executá-las."* – A2.

> *"Foi muito legal, divertido e diferente. Essa atividade quebra a rotina tradicional e faz com que os alunos se interessem mais em fazer as atividades. Além de possibilitar o desenvolvimento maior da língua inglesa, acaba despertando a competitividade e isso torna a dinâmica mais interessante."* – A3.

> *"Atividades utilizando aplicativos são bastante estimulantes para o aprendizado do indivíduo, pois além de serem dinâmicas e interativas, auxiliam a aprender de forma mais divertida."* – A4.

Através dos relatos acima, percebemos o quanto os aprendizes consideraram interessante, motivante e envolvente o uso de aplicativos. Além disso, constatamos quão interessante está sendo trabalhar com Literatura em LI, visto que a aprendiz relata sem uma experiência incomparável, mostrando bastante interesse e valorizando tal conteúdo em aulas de LI.

Aulas 3 e 4: Utilização do *QRReader*

Nas presentes aulas, foi apresentado o aplicativo *QRReader*, em que os alunos foram divididos em grupos e foram apresentadas as orientações para realização da atividade, sendo espalhados dezoito códigos dentro da escola, os quais reuniam trechos da obra de Jane Austen – Orgulho e Preconceito - para que os alunos fizessem uma caça e por meio do *QRReader* pudessem fotografar os *QR Codes*, obtendo os trechos e juntando as partes para conseguirem o início do capítulo do referido romance da escritora.

Durante a execução da atividade foram encontrados alguns problemas, como dificuldade na leitura de alguns códigos, pois estavam dando erro na hora de redirecionar aos textos. E por fim, alguns alunos estavam arrancando os papéis com os códigos, mas esse problema foi resolvido logo em seguida quando foi informado que não era necessário a retirada dos papéis.

Ao término da aplicação e união dos trechos, foi realizada uma discussão sobre o texto completo, onde cada grupo precisou explicar o que entendeu sobre determina parte. Posteriormente, foi feita uma pergunta a respeito das impressões dos alunos a respeito da aula, e declararam achar diferente, estimulante e facilitadora no processo de aprendizagem. Ademais, eles também afirmaram que esse tipo de aula desperta a competitividade, os estimula a buscar pelos conteúdos e, como consequência, internalizam e aprendem o conteúdo.

Por fim, foi solicitado que eles escrevessem no diário de campo. Vejamos alguns dos relatos:

> *"A atividade foi muito produtiva, dinâmica e interativa. Foi extremamente inovadora, o que nos possibilitou uma outra perspectiva sobre o ensino da língua inglesa. Gostaria que as aulas fossem trabalhadas nesse estilo."* – A5.

> *"A atividade foi dinâmica e produtiva, mas teve seus lados bons e ruins. O lado positivo foi que despertou o interesse da turma e houve cooperação da equipe na hora de procurar pelos códigos, e isso foi algo interessante e diferente. De negativo foi o tempo curto, e que algumas pessoas não estavam conseguindo acessar os arquivos com os trechos."* – A6.

> *"Aprender fora de sala de aula tem suas vantagens, pois acaba despertando interesse e ajuda a adquirir informações e conhecimento de forma mais fácil e divertida. É usando uma tecnologia que surpreende qualquer um, como a que usamos hoje em sala, e a aula passa a ser produtiva. É muito interessante, pois uma simples foto de vários quadradinhos em ordem pode nos proporcionar muita aprendizagem."* – A7.

> *"A atividade teve dois problemas, as impressões dos códigos QR não funcionaram em todos os aparelhos móveis (celulares) e o inglês dos trechos era um tanto formal, o que dificultava um pouco a compreensão da história. Fora esses pequenos problemas, foi divertido sair nessa caça ao tesouro para montar os textos com os trechos da obra. O interessante de se trabalhar com esses aplicativos é que os mesmos despertam o interesse entre os alunos e como consequência auxiliam no aprendizado."* – A8.

> *"A aula foi muito interessante e divertida. Uma atividade com esta é bom para descontrair e sair da rotina. O mais legal é que envolve nossa área e faz com que a*

gente aquele padrão de que é proibido usar celular, até porque o uso do mesmo tem seus lados bons, basta saber como adequar." – A9.

Através dos relatos verificamos que eles apontaram vantagens e desvantagens quanto à realização da atividade. Quanto às vantagens, afirmaram que a aula foi divertida, inovadora e que proporcionava uma facilidade na aprendizagem. Quanto às dificuldades, relataram problemas com os dispositivos móveis e com a linguagem formal utilizada no romance. Desse modo, compreendemos que esta última desvantagem citada acabou sendo vista por nós, como pesquisadores, como um ponto positivo, uma vez que eles tiveram a oportunidade de entrar em contato com a linguagem formal utilizada no romance da época.

CONCLUSÕES

Esse relato de experiência teve como objetivo apresentar e implementar uma metodologia que utiliza aplicativos no ensino de Literatura Inglesa no Ensino Médio. Essa pesquisa foi realizada no IFRN Campus Caicó, com 62 aprendizes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Informática

Os alunos relataram que as aulas utilizando os aplicativos Kahoot! e QRreader foram bastante interessantes, inovadoras e motivantes, isso porque desperta a atenção e os estimula a aprender de forma contextualizada através dessa tecnologia. Além disso, foi possível perceber que com atividades como estas, os aprendizes se mostraram mais ativos e participativos, além de possibilitar a interação entre os mesmos em sala de aula. E, através dos diários de campo, verificamos que todos afirmaram que gostariam de ter mais aulas como estas, pois ajudam a fixar o que foi aprendido com o professor e maneira fácil e divertida, utilizando o celular.

Quanto ao ensino de Literatura Inglesa, os aprendizes consideraram ímpar o referido estudo em aulas de LI, visto que tiveram a oportunidade de trabalhar aspectos sócio-históricos e culturais da época em que foram escritos os romances.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 224 p.

ARAÚJO, J.C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas-SP: IEL-Unicamp, v.46, n.1, p. 79-92, jan/jun 2009.

BUZATO, M.E.K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira:** contribuições para formação de professores. Dissertação (mestrado em Lingüística Aplicada). Campinas: IEL-UNICAMP, 2001

COLASANTE, R. **O Lugar da Literatura Inglesa na Sala de Aula.** SEMANA DE LETRAS - UNIMEP. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras,**v. 23, n.23, p. 11-27, dez. 2011.

JÚNIOR, Luzinaldo Alves de Oliveira; SILVA, Ewerton Feliz da Silva. **Jane Austen na rede pública:** um relato de experiência do ensino de literatura inglesa. II Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Paraíba: 2014.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

NICHELE, A.G. **Aplicativos para o ensino e aprendizagem de Química**. CINTED – Novas tecnologias na educação, Brasil, v.12, n.2, p. 1-9, 2014.

RASIA, G.S. Considerações acerca do letramento digital. In: GRIGOLETO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; SCHONS, Carme Regina(ORGS). **Discursos em Rede:** práticas de (re) produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: Ed. Universitária. UFPE, 2011.

OBJETIFICAÇÃO DA MULHER EM PROPAGANDAS

ROBERTO, H. N. de L.[1], CÂMARA, K. S.[2], CIRNE, D.[3]

[1]Discente do curso Técnico Integrado em Administração - IFRN. E-mail: hirlarylima@gmail.com; Discente do curso Técnico Integrado em Administração - IFRN. E-mail: soareskaliane@hotmail.com; [3]Professor de Língua Portuguesa - IFRN. E-mail: diego.cirne@ifrn.edu.br

RESUMO: O presente artigo teve como intuito principal analisar criticamente o uso da imagem feminina em algumas propagandas midiáticas, que refletem uma sociedade machista e patriarcal. Isso não ocorre num só mercado. Por isso, resolveu-se examinar anúncios de roupa, moto e cerveja. Procurou-se estudar também os impactos produzidos por esse comportamento. Para isso, foram feitas pesquisas na *internet*, em busca de melhor compreensão da temática, assim como os anúncios foram selecionados da mesma forma. Desse modo, notou-se que esse tipo de *marketing* é seletivo quanto aos corpos utilizados, visto que pretende mostrar uma beleza escultural e padrão. Assim, produz um desejo nas mulheres de obter um corpo perfeito, para se sentir desejadas por homens que as usam como "enfeites" e "servas". Portanto, observa-se que uma propaganda não vende apenas produtos, mas ideias.

Palavras–chave: Beleza, machismo, *marketing*, midiático, sociedade.

WOMEN OBJECTIFICATION IN ADVERTISEMENTS

ABSTRACT: This article has as main objective to critically analyze the use of female image in some media advertisements that reflects a sexist and patriarchal society. It does not occur in a single market. Therefore, it was decided to examine clothing, motorbike and beer ads. The impacts produced by this behavior were also studied. So, the research has been done on the internet in search of better understanding of the subject, as well as the announcements were selected in the same way. Then, it was noted that this type of marketing is selective about the bodies used because it aims to show a statuesque beauty and standard. Thus, it produces a desire in women to get a perfect body, to feel desired by men who use them as decorations and maidservants. Therefore, it is observed that an advertisement not only sells products but ideas.

KEYWORDS: Beauty, sexism, marketing, media, society

INTRODUÇÃO

A desigualdade de gêneros ainda é um aspecto muito presente na sociedade contemporânea. O suposto contraste entre os sexos é fortalecido principalmente em relações sociais que inferiorizam a mulher em comparação ao homem, tanto na capacidade física quanto na mental. Um exemplo comum da desvalorização do sexo feminino é o dito popular: "Mulher no volante, perigo constante!". Quando acontece um acidente de carro em que uma mulher está dirigindo, o machismo é logo acionado por meio dessas palavras. E essa é apenas uma das concepções preconceituosas que insinuam a incapacidade cognitiva feminina e, em contrapartida, vangloriam a masculinidade.

Ainda outra prova dessa desigualdade é o papel patriarcal que é atribuído e imposto à mulher. Não é de hoje que o casamento está socialmente traçado para o seu destino, assim como a submissão ao marido e a realização de tarefas domésticas. Ademais, a formação familiar alimenta a ideia de que os rapazes foram feitos para sustentar e as moças para cuidar da casa.

Segundo Oliveira, (2008, p.124)

> [...] O modelo de família com núcleo patriarcal - homem/provedor e mulher/dona-de casa em tempo integral - é calcado em uma estrutura hierárquica que pressupõe um conjunto de práticas e de valores. Esse modelo baseia-se na dicotomia dos papéis sexuais familiares. Vale lembrar que a conceituação de papel não só compreende o posicionamento do indivíduo no grupo familiar e na sociedade em geral, como também se refere aos modelos culturais e aos sistemas de valores.

Além de estudar, elas são ensinadas, por meio de brincadeiras que caracterizam sujeição ao papel de dona de casa. Desde a infância, as meninas são educadas para cuidar de bonecas, como se isso fosse um treinamento inocente para sua vida futura. Visto que o papel de sustentar está destinado aos homens, seus cargos são melhor remunerados. Consequentemente, até hoje os cargos que, a princípio foram designados ás mulheres tem os salários mais baixos. Assim, quando alguém do sexo feminino ocupa um cargo que normalmente alguém do sexo masculino ocuparia, isso gera conflitos e indignação. Por isso, nessa construção cultural, nota-se o patriarcalismo.

Ainda outro fator sofrido pelas mulheres é a misoginia, traduzida como o ódio gratuito ao seu sexo. Uma vertente desse fenômeno é o feminicídio. Esse é o nome dado aos assassinatos cometidos contra mulheres, que, na maioria das vezes, são praticados por homens. Entre mulheres jovens e adultas, é mais comum a morte provocada intencionalmente do que a que ocorre naturalmente. Esses dados aparecem cada vez mais nos noticiários. No entanto, apesar da agressão física ser uma das ocorrências mais comuns, não é a única.

Podemos afirmar que a cultura do estupro é mais um costume enraizado que afeta, em sua maior parte, as mulheres. Segundo dados do IPEA, de 2014, 89% das vítimas de violência sexual são do sexo feminino, seja em fase adulta ou infantil. Alguns argumentos mais frequentes que culpam as pessoas que sofrem estupro estão relacionados à vestimenta que elas usam no momento ou o fato de não estarem acompanhadas. Soma-se a isso que esse fenômeno se propaga através de pensamentos e ações aparentemente normais, bem como a submissão sexual da mulher a seu marido, a ideia de culpar as vítimas ou de achar que apenas

a penetração caracteriza violação. A propósito, do contrário do que é idealizado, o estupro não está só relacionado com o ato sexual sem consenso. O Art. 213 da Lei Nº 12.015/2009 descreve que o ato de constranger alguém, por meio de força bruta ou ameaça, ou através de atos libidinosos, caracterizados pela conjunção carnal, já é considerado um crime sexual. Diante dos fatos, pode-se entender que essa cultura é um conjunto de ideias machistas, que provocam ações normalizadas pela sociedade. Assim, aumentam a liberdade sexual masculina e, consequentemente, o direito feminino de ir e vir é ferido.

Levando todos esses aspectos em consideração, podemos perceber que a mulher é manuseada e agredida pelos princípios conservadores que regem a sociedade, seja através da sujeição do papel de dona de casa, da violência atrelada ao seu sexo, à desigualdade de salários ou aos inúmeros costumes machistas como um todo. O fato é que todas essas mentalidades são distribuídas pela mídia. Então, mesmo que de um modo disfarçado, fortalecem-se e ultrapassam gerações. Uma evidencia de que o machismo circula é a utilização do corpo feminino como referencial de atração para os homens. É de suma importância, portanto, destacar ainda que a mídia impõe ditaduras de beleza e comportamentais, por meio de propagandas, telenovelas, programas de auditório, *clips* e letras musicais, por exemplo. Tal ideologia diz respeito a padronizar o corpo e ditar, preconceituosamente, como as mulheres devem se comportar.

Geralmente, os mercados que mais utilizam a imagem feminina são o de automóveis, cervejas, cosméticos, roupas e perfumaria. Entretanto, não demonstram nenhuma intenção em ressaltar intelectualidade, mas destacam a estética como forma de atração. Por isso, fazem uma seleção minimalista de suas modelos, fazendo uso, inclusive, de programas computacionais que reforçam ainda mais a perfeição, inexistente. Segundo Abdala (2008, p. 109), “a mídia, o mundo da moda, a cultura e as empresas que trabalham com esse segmento, projetam imagens de uma beleza ideal a ser mimetizada”. Tendo em vista que os consumidores dos meios de comunicação absorvem o que lhes é imposto, torna-se clara a interferência negativa, distribuída gratuitamente, contribuindo para a propagação de concepções que desvalorizam a mulher e influenciam o modo como veem a si mesmas, fazendo com que passem a correr atrás dessa beleza ideal e inalcançável. Desse modo, faz-se necessária uma visão realista dessas imagens que são nos transmitidas.

Assim, a escolha das propagandas se deu pelo fato de estas terem um fator primordial em comum: ambas utilizam o corpo feminino como chamariz para seus produtos de divulgação, encarando-o como um fetiche ou subproduto midiático.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a elaboração do artigo em questão, foi utilizada uma abordagem qualitativa, visto que esta proporciona melhor explanação do estudo pretendido. Isto é, a análise de propagandas que "objetificam" a mulher. Para isso, foram feitas pesquisas na *internet*, assim como a observação da mídia televisiva, em busca de mais conhecimento sobre o assunto e para colher propagandas que se encaixassem no tema do trabalho. Depois de selecionar as propagandas, de acordo com suas semelhanças, foi feita uma análise crítica das mesmas para que pudesse ser feita uma abordagem do assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É pertinente abordar que a mídia, frequentemente, expõe o corpo feminino como chamariz para anúncios publicitários. No entanto, notamos que, na realidade, para de fato provocar desejo e servir de atrativo, os corpos sofrem uma seleção física, de modo que, apenas aqueles que se encaixam nos padrões estéticos aparecem nas propagandas. Muitas vezes, o produto não é o primeiro fator de exposição e, sim, o seu elemento de atratividade mais utilizado. Ou seja, a mulher, que esbanja uma perfeição criada pela própria mídia.

Exposição do corpo

Figura 1 – Propaganda Calvin Klein. Fonte: Perú.com. Disponível em: < http://peru.com/actualidad/los-diez/estos-son-anuncios-mas-machistas-siglo-xxi-que-fotos-noticia-248283-796727> Acesso em set. de 2016.

Calvin Klein é uma marca de roupas que investe em propagandas que transmitem sensualidade e provocação. Se o corpo feminino é comumente usado para esses dois aspectos, com essa marca não é diferente. Nesta imagem, por exemplo, vemos uma mulher ao redor de três homens. Podemos destacar, ainda, que ela é visivelmente explorada por dois deles, visto que ambos tocam o seu corpo, enquanto ela exibe uma expressão de prazer, dando a entender que ela tem que satisfazer o desejo dos homens. Nesse caso, o único elemento verbal é o nome da marca. Porém, os elementos visuais dizem muito a respeito do que quer se passar, pois a utilização produz somente um efeito chamariz, enquanto alimenta a cultura do estupro.

Marketing cervejeiro

É muito comum, em propagandas de cerveja, ver "mulheres saradas" de biquínis. A propósito, essa cultura não é à toa. Segundo a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2011, os homens brasileiros consomem cerveja cinco vezes mais que as mulheres. Logo, a divulgação desse tipo de bebida é, visivelmente, voltada para o público masculino. Desse modo, a maioria dos anúncios apela, de forma notória para a imagem estereotipada do corpo feminino, tendo-os como produto secundário e grande atrativo para os consumidores sedentos de cerveja. Sobre isso, a doutora em sociologia e pesquisadora da Universidade de Brasília, Berenice Bento, considera que não há sutileza e que as mulheres estão ali para serem consumidas, o que mostra que uma sociedade com igualdade de gêneros está longe de ser alcançada.

Figura 2 – Cartaz Faça sua escolha. Fonte: Fridadiria. Disponível em: < http://www.fridadiria.com/propagandas-machistas-e-o-mimimi-dos-homens/> Acesso em set. de 2016.

A figura se trata de uma propaganda da ITAIPAVA, famosa pelo marketing apelativo. O cartaz conta com elementos verbais e não verbais para atrair os olhares de seus clientes. O enunciado *Faça a sua escolha*, consequentemente, faz-nos atentar para os aspectos não verbais: as embalagens das cervejas e a garota propaganda. No entanto, na realidade, o que mais chama a atenção é justamente a modelo, que aparece em maior escala exibindo um corpo esbelto e um biquíni vermelho. É possível notar a ambiguidade presente no conjunto de informações repassadas ao destinatário. Isto é, a afirmação injuntiva "Faça sua escolha", que nos leva a entender que a mulher também é uma opção a ser adquirida, já que ela está entre o produto proposto, como se fosse um brinde ou produto secundário. Além disso, a propaganda mostra duas embalagens de cervejas e suas legendas: 300 ml e 350 ml. A propósito, abaixo dos seios da modelo, também há uma legenda: 600 ml, em referência ao silicone.

Isso faz parte da cultura midiática que, além de tudo, reforça os padrões estéticos, aumentando a insatisfação das mulheres com seus corpos, diminuindo a autoestima e fazendo com que se espelhem nesse ideal de perfeição para se sentirem desejadas.

Figura 3 – Propaganda SCHIN. Fonte: Pinterest. Disponível em: < https://br.pinterest.com/pin/261138478370814948/> Acesso em set. de 2016.

Esse cartaz da Schin tem a intenção comunicativa de seduzir o público alvo a consumir o produto. Utiliza ambiguidade por meio do letreiro em destaque, GOSTOSA, referente tanto à cerveja quanto à mulher, com trajes pequenos e um olhar provocativo. Mais uma vez, o *marketing* cervejeiro utiliza a mulher como ponto focal do anúncio e, ao mesmo tempo, objetifica-a. É inegável que o elemento que mais chama atenção, nesse anúncio, é a mulher, não só por que ela é a figura em maior escala, mas também por que é apresentada com o objetivo de seduzir o destinatário.

Figura 4 – Propaganda Globeleza. Fonte: Oceano que nos separa. Disponível em: < http://oceanoquenossepara.blogspot.com.br/2013/02/globeleza-2013.html> Acesso em set. de 2016.

Anualmente, a rede globo seleciona mulheres negras para serem exibidas em suas propagandas de carnaval, entretanto, essa preferência pela pele negra não passa de mais uma tentativa de mascarar o racismo. Essa escolha demonstra a simbolização da mulher, em especial a negra, como objeto sexual, bem como representação da sexualidade do carnaval. Além do mais, essa associação da mulher negra com o carnaval não é atual, visto que os negros foram os precursores do samba. A propósito, essa seleção acentua a mentalidade racista, existente desde a época de escravidão, em que as mulheres negras eram estupradas. A venda dessa imagem ainda incorpora a ditadura da beleza, que classifica como belo o corpo escultural. Assim, entende-se o padrão intitulado Globeleza.

É significativo ressaltar que, dentro do corpo social, circula o pensamento machista que trata as mulheres como interesseiras. Nesse raciocínio, é enfatizado que elas são atraídas por veículos e que, desse modo, é possível consegui-las. É justamente isso que o anúncio seguinte considera.

Figura 5 – Emplacamento grátis. Fonte: Escreva, Lola, escreva. Disponível em: < http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2015/02/guest-post-reclamar-de-propaganda-nao-e.html> Acesso em set. de 2016.

É interessante que a frase ambígua "COMPRE QUE EU DOU PRA VOCÊ" fica em caixa alta, enquanto o complemento "o emplacamento grátis" é discreto, demonstrando, assim, a intenção de especular que a mulher é um brinde que acompanha a moto. Esses detalhes também são notados quando observamos os elementos não verbais da propaganda. A modelo posicionada de costas torna-se uma referência ao emplacamento da moto, que é localizada atrás, que, nesse caso, é grátis. A vestimenta escolhida também se torna uma evidência da exposição do corpo feminino como modo de aproximar a clientela masculina.

CONCLUSÕES

Diante de todas as análises realizadas, é possível concluir que a mulher é encarada pela mídia como um produto secundário, uma imagem deslumbrante que serve para induzir o seu público alvo. Essa participação feminina não é apenas um mero elemento, mas, sim, um pedido disfarçado e, sobretudo, desesperado por atenção. Essa consideração fica visível no apelo sexual, presente nos mais variados tipos de mercado existentes, em especial o cervejeiro que expõe mais comumente as mulheres. Por outro lado, pode-se entender que essa é uma reprodução dos pontos de vista da sociedade e que os fortalece ainda mais. Afinal, sabemos que é um forte desejo dos homens frequentar bares, obter automóveis e estar rodeado de mulheres, não só como acompanhantes, mas como servas leais de seu machismo. Desse modo, pode-se afirmar a importância do esclarecimento desses aspectos presentes em toda a

mídia e em seus consumidores, pois, somente por meio da compreensão, é possível combatê-los.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Paulo Ricardo. **Vaidade e consumo:** como a vaidade física influencia o comportamento do consumidor. Porto Alegre: UFRS, 2008. p.139

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 ago. 2009, Seção 1, p. 1.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **On statistical mapping of poverty: social reality, concepts and measurement.** Brasília: IPEA, 2015.

OLIVEIRA, Zuleica Lopes Cavalvanti. A provisão da família: redefinição ou manutenção dos papeis? In: NOLETO, Nathalie Pedrón. **Objetificação da mulher na propaganda: análise crítica do discurso da campanha a cerveja 100% da Itaipava**. Porto Alegre: UFRS, 2016.

OBSTÁCULOS APRESENTADOS POR ESTUDANTES NA PRODUÇÃO DISSERTATIVA

Izabella Alves Perini[1], Marina Rodrigues de Oliveira[2], Laysa Freitas dos Santos[3], Danilo Ilha Silva[4]

[1]Discente do curso técnico em agronegócio integrado ao ensino médio - IFTO. e-mail: izabellaaperini@gmail.com; [2]Professora de língua portuguesa do curso técnico em agronegócio integrado ao ensino médio - IFTO. e-mail: marina.oliveira@ifto.edu.br; [3]Discente do curso técnico em agronegócio integrado ao ensino médio - IFTO. e-mail: laysafreitas@live.com; [4]Discente do curso técnico em agronegócio integrado ao ensino médio - IFTO. e-mail:daniloilhagpi@gmail.com

RESUMO: A prática da escrita se tornou essencial em tempos de informação e tecnologia, sendo seu domínio constantemente cobrado nas escolas e no mercado de trabalho. O presente artigo se dedicou a abordar os impedimentos que os estudantes do ensino médio encontram ao redigir em produções textuais com enfoque dissertativo, explorando as causas destes e buscando elucidá-los. Com base em questionários de múltipla escolha que foram aplicados a 40 alunos do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Estado do Tocantins Campus Gurupi, constatou-se que os maiores impedimentos quanto à escrita são a falta de interesse na prática de dissertação e a carga horária escolar muito extensa. Apesar de a maioria dos discentes examinados não praticarem a escrita em seu tempo livre, os mesmos se mostraram cientes da extrema importância da escrita na vida acadêmica estudantil.
Palavras–chave: aprendizado, escrita, dificuldade, dissertação

OBSTACLES PRESENTED FOR STUDENTS IN DISSERTATIVE PRODUCTION

ABSTRACT: The practical one of the writing if constantly became essential in times of information and technology, being its charged domain in schools in the job market. The present article if dedicated to approach the impediments that the students of high school find when writing in literal productions with dissertative approach, exploring the causes of these and searching to elucidate them. Based on multiple choice quizzes that were applied to 40 high school students of the Federal Institute of Education, Science and the State of Tocantins Technologies Campus Gurupi, one evidenced that the biggest impediments how much to the writing are the lack of interest in practical of dissertation and very extensive school hours. Although the majority of the examined students learning not to practice the writing in its free time, the same ones if had shown aware of the extreme importance of the writing in the student academic life.
KEYWORDS: difficulty, dissertation, learning, writing

INTRODUÇÃO

Sendo textos verbais a forma escrita da comunicação oral, nota-se sua extrema importância na era da informação, seja para trocas de informação formais ou informais, ou como demonstração de habilidade de domínio de certa área. Esta mostra-se essencial no

convívio social e seu domínio por indivíduos inseridos no mercado de trabalho ou acadêmico é exigido.

Segundo Gomes (2007, p.3), "A escrita causou uma revolução tão significativa nas comunicações, que os historiadores estabeleceram o encerramento da Pré-História e o nascimento da História no período em que o homem começou a escrever" e com a evolução e tempo percebeu-se a necessidade da escrita em contextos sociais, políticos e econômicos, como forma de propagação de informação gravada, firmações de acordo, entre outras.

De acordo com Almeida (2006), a leitura e a escrita compreendem a base de práticas educativas em nossa cultura escolar, transformando-se em verdadeiros instrumentos responsáveis pela ascensão do aluno ou pela legitimação de seu fracasso. Sabemos, no entanto, que, em uma sociedade letrada, a escrita se constitui um fator de interação entre os sujeitos, e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo.

Desde o início de sua vida acadêmica o jovem se depara com diversas formas textuais, sendo a produção textual dissertativa constantemente vista e cobrada, uma vez que esta motiva o estudante a apresentar assuntos específicos, aplicando seus pontos de vista pessoais em um texto, buscando resolver possíveis problemas relacionados ao tema imposto.

A dissertação desperta no estudante a capacidade de discorrer sobre assuntos atuais, defendendo ideais baseados na temática do texto, desenvolvendo, assim, seu senso crítico, aprimorando seu intelecto e auxiliando em sua formação como um todo, porém a ação de produzir um texto onde ideias são defendidas é uma ação penosa para muitos, por falta de afinidade com a prática dissertativa ou dificuldades gramaticais.

Por se encontrar intrinsecamente relacionadas ao ingresso do estudante nos sistemas de educação superior, sua inserção mercado de trabalho e sua construção social, qualquer impedimento à ação da escrita é nociva ao estudante. Afirmando a positiva influência da escrita na vida escolar do aluno, este trabalho, por meio da opinião dos estudantes do ensino médio do campus Gurupi do Instituto Federal do Tocantins, analisou as razões de problemas que venham a inibir a redação dissertativa e buscou soluções plausíveis para os problemas encontrados.

MATERIAL E MÉTODOS

Esse estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa quantitativa através do método de Survey, desenvolvida entre jovens estudantes dos 2° e 3° anos do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do estado do Tocantins – Campus Gurupi. A pesquisa amostral foi constituída por 40 pessoas que estão em faixa etária de 15 a 19 anos. Os

entrevistados foram abordados pelos examinadores o qual os convidou participar da pesquisa. Uma vez aceito o convite, foi aplicado o questionário. Além de perguntas sobre nome, idade, estado civil e identificação, esse questionário constitui-se de um formulário estruturado com 05 perguntas fechadas, referentes às opiniões dos estudantes em relação as causas dos obstáculos que impeçam a escrita em produções dissertativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados 40 estudantes do ensino médio dos 2° e 3° anos, com faixa etária entre 15 e 19 anos, vinte e sete (27) (67,5%) destes do sexo feminino e treze (13) (32,5%) do sexo masculino.

Na primeira questão, foi proposto ao estudante, descrever seu nível de dificuldade quanto a escrita dissertativa, o resultado detectou que a maioria dos entrevistados, 28 (70%) pessoas possuem dificuldade média, e 10 (25%) possuem nível médio de dificuldade, 1 (3%) pessoa apresenta grande dificuldade e 1 (2%) pessoa não apresenta dificuldades.

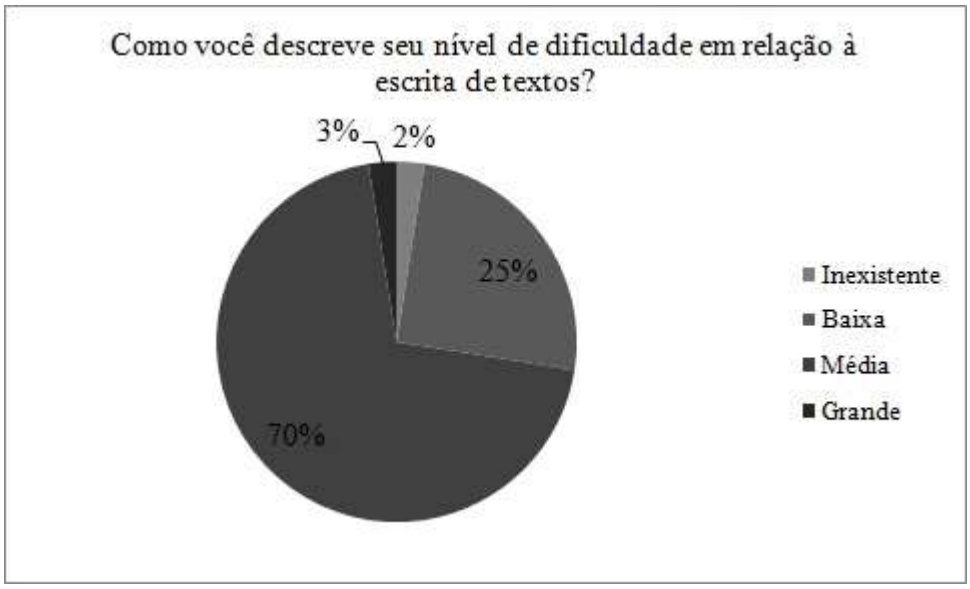


Figura 1. Como você descreve seu nível de dificuldade em relação à escrita de textos? IFTO, 2016.

A segunda questão perguntou aos alunos questionados se estes dedicam seu tempo livre para atividades que envolvam aprendizado da escrita dissertativa e vinte e quatro (24) (60%) estudantes afirmam que não e dezesseis (16) (40%) afirmam que sim, sendo que destes, apenas seis (6) (15%) estudam o tema diariamente. Estes dados afirmam que há a necessidade de incentivo aos estudantes para que esses dediquem seu tempo extra à escrita.

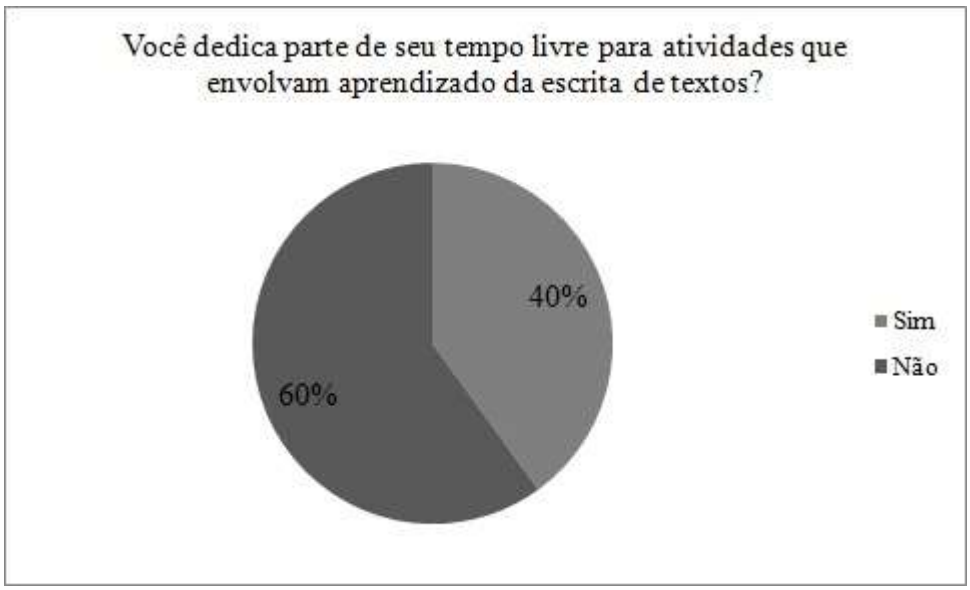


Figura 2. Você dedica parte de seu tempo livre para atividades que envolvam aprendizado da escrita de textos? IFTO, 2016.

Na terceira questão, foi questionado o principal motivo das dificuldades apresentadas por estudantes na escrita dissertativa e a competência "Domínio da norma padrão da língua escrita" foi marcada onze (11) (20%) vezes, "Compreensão da proposta apresentada", cinco (5) (9%) vezes, "Capacidade de organizar e relacionar informações", oito (8) (14%) vezes, "Construção da argumentação", treze (13) (23%) vezes e "Elaborar proposta de intervenção ao problema exposto" dezenove (19) (34%) vezes, apontando a maior dificuldade que o estudante apresenta ao ter que expor uma proposta de intervenção do tema imposto.

Figura 3. Em qual(is) competência(s) relacionada(s) à redação de textos dissertativos você apresenta mais dificuldade? IFTO, 2016.

Na quarta questão, perguntou-se o principal motivo das dificuldades apresentadas por estudantes na escrita dissertativa, e dentre os alunos questionados, dois (2) (5%) estudantes afirmaram que a principal causa é a falta de incentivo dos familiares, já um (1) (2%) estudante pensa que a causa é a falta de incentivo dos educadores enquanto vinte e três (23) (58%) afirmam que a falta de interesse pessoal pelo tema é a razão pelos altos índices de dificuldade na escrita argumentativa e dez (14) (35%) apontam a extensa carga horária escolar como causadora das dificuldades no âmbito dissertativo.

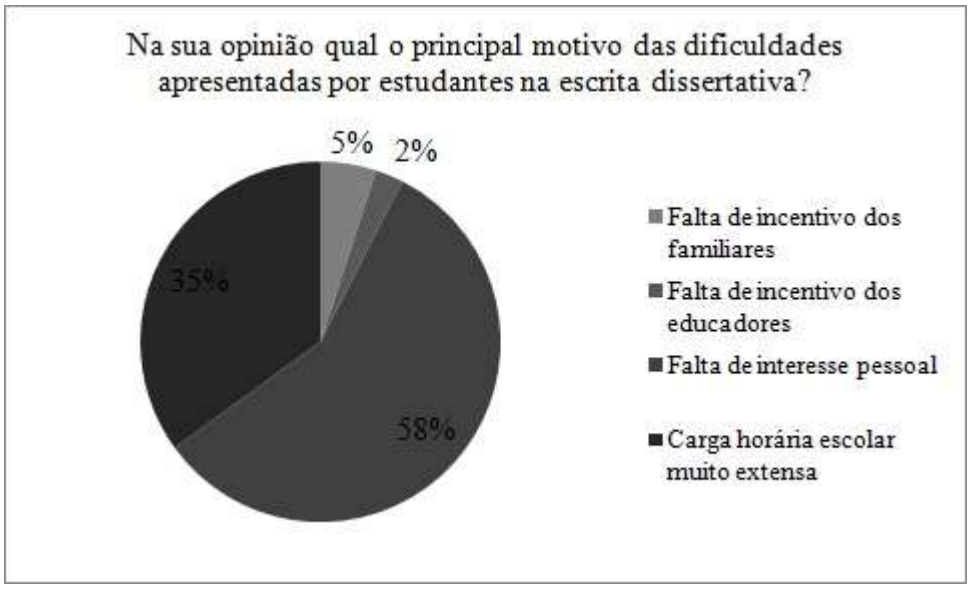


Figura 4. Na sua opinião qual o principal motivo das dificuldades apresentadas por estudantes na escrita dissertativa? IFTO, 2016.

Na quinta pergunta um (1) (2%) estudante afirmou que, segundo sua opinião, a escrita tem pouca importância no campo escolar, enquanto sete (7) (18%) julgaram a escrita importante e trinta e dois (32) (80%) extremamente importante, mostrando que a maior parte dos mesmos tem conhecimento da tamanha importância da dissertação na área do estudo.

Figura 5. Como você julga a importância da redação de textos dissertativos no aprendizado do aluno? IFTO, 2016.

CONCLUSÕES

Constatou-se que a maioria dos jovens questionados apresentaram mediana dificuldade em produções textuais dissertativas e que a maioria destes tem consciência da

grande importância da escrita no âmbito escolar, porém não dedica boa parte de seu tempo livre para o estudo de práticas dissertativas, principalmente pela carga horária escolar que se mostra muitas vezes extensa.

"As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em determinadas áreas do conhecimento. Há alunos com verdadeiro talento na arte, na dança, na música, no esporte ou em outra habilidade e apresentam dificuldades na leitura, escrita ou nos cálculos. Cada ser humano é singular e apresenta características diferenciadas." (ALGERI, 2014).

Portanto, ao observar impedimentos na escrita percebe-se então, que é necessário que os educadores busquem apresentar temas que despertem no estudante o interesse pela escrita, pois o professor transmite o conhecimento necessário na construção do aluno.

"É preciso fazer da sala de aula um ambiente propício para se desenvolver a leitura e a escrita. Não a leitura e a escrita condicionadas a todo instante pelo professor, direcionadas por ele. Trata-se aqui de uma abertura maior para que os alunos possam escolher os seus objetos de leitura e de escrita sem preocupação demasiada com o tempo. Liberdade de escolha. Liberdade para ler e escrever." (LIMA, 2010).

REFERÊNCIAS

ALGERI, M. S. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA: um olhar psicopedagógico. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 9, n. 20, p. 01 - 13, Dez, 2014. Disponível em: <://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/226_1.pdf>. Acesso em: 28 Set. 2016.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. A Produção de Textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

GOMES, E. C. **Revista Eletrônica da Faced**, Manaus, v. 1, n. 3, p. 01 - 17, 2007. Disponível em: < http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/files/no3/Vol03-03-a%20escrita%20Historia%20humanidade.pdf>. Acesso em: 28 Set. 2016.

LIMA, D. F.; FERREIRA, L. G. LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Praia Grande, v. 7, p. 01 - 10, Jan/Abr. 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela19/REVELA%20XVII/Artigo7_VII.pdf>. Acesso em: 28 Set. 2016.

OS SERTÕES EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR: DANÇA E LITERATURA

Nivea de Santana Cerqueira[1], Vigna Nunes Lima[2],

[1] Professora de Educação Física - IFBA. e-mail: niveacerqueira@ifba.edu.br [2] Professora de Língua Portuguesa - IFBA. e-mail: vignanunes@ifba.edu.br

RESUMO: Trata-se de relato acerca de um projeto interdisciplinar desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- *Campus* Camaçari que envolveu os componentes Língua Portuguesa e Educação Física, ambas alocadas na área de linguagens. A proposta teve como bojo a transposição da linguagem literária para a linguagem de expressão corporal, através da dança contemporânea e dança teatro, a partir dos estudos acerca da obra *Os Sertões,* de Euclides da Cunha, escritor pré-modernista que narra à guerra de Canudos. A montagem final se configurou a primeira mostra de dança do *campus* composta também pelos espetáculos das duas turmas dos terceiros anos de eletrotécnica e informática, aberta a toda a comunidade interna e externa, cuja apresentação destacou da obra a relação do sertanejo com a terra, a religiosidade e a luta como elementos principais das coreografias.

Palavras-chaves: dança, educação profissional, interdisciplinaridade, literatura

OS SERTÕES IN AN INTERDISCIPLINARY APPROACH :DANCE AND LITERATURE

ABSTRACT: This work is a report about one interdisciplinary project developed at Federal Institute of Science Education and Technology – Campus Camaçari that involved the Portuguese Language and Physics Education components, both from the language area. The proposal had as a core the transposition of literary language to corporal representation language, through of contemporary dance and theater dance, from about studies about on work Os Sertões, of Euclides da Cunha, pre-modernist writer who descriptions the war Canudos. The final assembly is configured the first show of dance of the campus composed also by spectacles of the classes of third years of electronics and informatics, open to all internal and externally community, whose presentation highlighted of the production the affinity of the backcountry with the land, religiosity and the conflict like main elements of the choreographies.

KEYWORDS: dance, professional education, interdisciplinarity, literature

APRESENTAÇÃO

Este relato apresenta os resultados de um projeto interdisciplinar desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- *Campus* Camaçari que envolveu os componentes Língua Portuguesa e Educação Física, ambas alocadas na área de linguagens.

A proposta teve como bojo a transposição da linguagem literária para a linguagem de expressão corporal, através da dança contemporânea e dança teatro, a partir dos estudos realizados acerca da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, escritor pré-modernista que narra à guerra de Canudos. O projeto teve como ponto de partida a proposta de leitura da obra na disciplina de língua portuguesa. Este processo envolveu várias etapas: leitura, socialização, discussão e interpretação da obra "Os Sertões", analisando os aspectos históricos e culturais da guerra de Canudos e do sertão.

Em seguida, iniciou-se o processo de transposição das linguagens a partir da interligação da questão cênica com a dança contemporânea, sob a perspectiva de representar através da linguagem corporal a interpretação da obra literária citada. As etapas do projeto promoveram o entrelace entre conhecimentos históricos, literários e de expressão corporal. A realização do processo foi possível através da interação dos conhecimentos na realização dos espetáculo de dança que compuseram a primeira mostra de dança do *campus*.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE NO IFBA

A escola sempre organizou e entendeu o conhecimento em compartimentos – disciplinas ou componentes curriculares. Nestes micro espaços de produção de conhecimento cada professor tem que ensinar os conteúdos e competências da disciplina que ministra, sem estabelecer interligações com outros saberes.

No entanto, um dos pontos de partida para propostas de interligação entre as áreas surgiu quanto o Ministério da Educação lançou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) das disciplinas básicas e também de temas transversais que deveriam compor o currículo, a exemplo de Meio Ambiente, Sexualidade, etc. Portanto, propõe que as disciplinas abordem um mesmo tema.

Os PCNs do Ensino Médio trazem a premissa da interdisciplinaridade como um eixo orientador das práticas desta modalidade de ensino:

> A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p.88-89).

A partir desta orientação, alguns professores da Área de Linguagens do *campus* Camaçari começaram a empreender projetos e ações pedagógicas para atender a essa premissa, assim como enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A proposta sustenta-se também na compreensão apresentada pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que aponta a interdisciplinaridade como forma desejável de articulação dos currículos no IFBA, uma vez que estamos no ensino integrado que tem como principal parâmetro a integração da formação geral e específica profissional. Para tanto, o PPI dialoga diretamente com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* e aponta:

> Destaca-se a importância da utilização de estratégias que contribuam para articulação e integração entre as diversas áreas do conhecimento através da realização de um planejamento integrado, que culmine na interdisciplinaridade de projetos e avaliações de aprendizagem. (IFBA, 2013, p. 95)

Nesse sentido, operou-se o planejamento conjunto dos componentes Língua Portuguesa e Educação Física que, compondo a mesma área de conhecimento, portanto a mesma coordenação na instituição, entrelaçaram seus planejamentos a fim de buscar relações que promovessem uma experiência aos estudantes de diálogos durante toda a unidade letiva e nos processos avaliativos.

A experiência de estudo da obra Euclidiana surgiu da necessidade de compreender a mesma, em suas múltiplas interfaces: literatura, história, sociologia, cultura. A narrativa de Euclides já pressupõe uma leitura com um olhar alargado, pois o autor para tratar de um fato histórico remonta a conhecimentos de várias áreas, portanto a leitura do mero ponto de vista literário seria um reducionismo investigativo diante da riqueza trazida pelo autor.

Nesse sentido, a obra passa a ser investigada sob o olhar de disciplinas da área de ciências humanas e linguagens. Cumprindo, desta forma, o que Japiassu (1976) caracteriza como interdisciplinaridade: a presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas que se interconectam.

Empreender atividades como essa tem sido um desafio dentro do Instituto, considerando que ainda não superamos a velha concepção tecnicista de ensino. Há ainda necessidade de intervenções pedagógicas institucionais, tanto no aspecto de planejamento quanto de formação, para que nos debrucemos em projetos e ações que saiam do âmbito disciplinar para empreender práticas mais abrangentes de conhecimento.

Talvez, assim, superemos a prática apontada por Gallo (2000) ao afirmar que a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do

conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós professores) têm o desprazer de experimentar.

No IFBA *campus* Camaçari, a desarticulação do saber vem acarretada por outro fator curricular importante, os alunos cursam o Ensino Médio na Modalidade Integrada ao Técnico, portanto com número de disciplinas e carga horária superior ao de outros cursos e escolas. Diante deste quadro, ainda mais urgente à inserção da prática interdisciplinar na práxis pedagógica, que nos desafia não só no campo pedagógico, como também no âmbito de aprender a deslocar-se do seu lugar de saber para aventurar-se em projetos que mesclam as certezas e dúvidas de cada área do conhecimento para dar conta de um objeto de investigação comum. Ressaltamos ainda que para adotarmos a abordagem interdisciplinar, necessitamos também adotar uma sistemática de trabalho: a pedagogia de projetos, assim entendida:

> A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas e hipóteses que facilitem dos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimentos próprios" (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p. 61).

Infelizmente, tanto a abordagem interdisciplinar quanto a pedagogia de projetos, ainda são desafios para o nosso *campus* e Instituto. Ressalto também que alguns professores da Área de Linguagens no *campus* Camaçari já tem empreendido ações pioneiras a fim de nos colocar em consonância – em atraso de algumas décadas – com as orientações do Ministério da Educação e de grandes teóricos e pensadores da educação.

A DANÇA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação tem o papel de possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento que se dá de várias formas, muito além do modelo que conhecemos: professor fala, alunos ouvem. Todas as percepções dos alunos podem e devem ser explorados no intuito de experimentar os saberes com o próprio corpo. Nesse sentido, a educação de um modo geral teria que garantir que áreas do conhecimento se propusessem a extinguir a visão dualista do homem.

Compreendendo o ser como fruto de intervenções do meio, de todo o processo de construção sócio histórica, o texto de Soares e Saraiva (1998) *intitulado Fundamentos teórico-metodológicos para a dança na educação física* traz uma riqueza de abordagens metodológicas para o ensino da dança na escola, muito elucidador no sentido em que dialoga com diversos autores e situa-nos mais objetivamente na práxis pedagógica.

Portanto, a relevância de trazer os principais autores citados nesse trabalho, bem como suas propostas metodológicas: Fiamoncini (1996) revela que priorizar a técnica em detrimento da expressão corporal pode comprometer a identidade do aluno, a capacidade de ser crítico e criativo e traz como metodologia a possibilidade de trabalhar com movimentos que denotem a expressividade de cada aluno.

Feijó (1996) traz a Dança-Experiência como conteúdo da aula de Educação Física, baseando-se na possibilidade de experimentar através dos movimentos, suas expressões, suas percepções a partir de temas propostos, sempre ocasionando uma condição desafiadora para o aluno, levando-o a externar sua sensibilidade. Em Diniz (1997) é apresentada a Dança educativa que também traz as emoções como centro da proposta, agregando e tematizando os elementos culturais e folclóricos com o objetivo de levá-los a buscar informações sobre a cultura local, contextualizando-a e representando-a, através de projetos coreográficos.

Para Almeida e Soares (1997) a dança na escola deve fazer o aluno redimensionar sua concepção histórico-social fazendo jus a sua própria inserção na sociedade. Soares et al. (1998) propõe a Dança – Improvisação como processo de aprendizado de forma que através dele se amplie as possibilidades corpóreas, abolindo as questões de gênero, privilegiando a espontaneidade e reforçando os aspectos culturais, utilizados como meio de conhecer a história de um povo. Soares e Saraiva (1998) apontam vários aspectos comuns entres os autores como a oportunidade de empreender um resgate cultural, as questões de gênero e a criatividade, questões que permeiam a prática pedagógica cotidianamente.

Faz-se repensar a àrea a fim de confrontar os preconceitos com a construção das possibilidades de atuação do professor de Educação Física apropriando-se da dança como conteúdo. Se este não estiver aberto a uma ruptura dos padrões deterministas, ainda muito fortes na Educação Física, que pressupõem a segmentação do conhecimento, este não terá expressividade na sua prática docente no que tange ao papel transformador da educação.

A criticidade a ser desenvolvida em relação à dança, pelos educandos fica por conta dos debates mediados pelo professor em relação ao próprio cotidiano escolar como: questões sobre a vulgarização do corpo e o apelo sexual midiático, ambos se utilizando da dança como instrumento; o preconceito por parte dos familiares, não só na aceitação da opção do jovem pela dança, como na sua iniciação no período da infância; a virilidade masculina em oposição à sensibilidade inerente a dança e a "redenção" pela dança de salão que reforça a masculinidade à medida que o homem ali representado é um conquistador, um sedutor. São proposições do senso comum, que trazidas para a sala de aula tem o papel de fomentar a

discussão que viabiliza a desconstrução de tabus que limitam a experimentação e a percepção sensória com a dança.

Uma gama de conteúdos e saberes que cabe ao professor de Educação Física ensinar, dentre eles a dança, não poderia ser restringido pela incapacidade do professor em articular o conhecimento já sistematizado com a iminente transformação cotidiana que faz parte do universo escolar. Os questionamentos geralmente giram em torno de como fazer. A instrumentalização está condicionada ao domínio da técnica, desconsiderando uma série de questões efervescentes que vem permeando a área, importantes até para a legitimação da Educação Física no espaço escolar. A não apropriação dos conteúdos inerentes à área de alguma forma reforça a ideia de fragilidade na formação do professor, recai no descrédito histórico que acompanha a figura do professor de Educação Física.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ESPETÁCULO

O trabalho foi desenvolvido ao longo de uma unidade do ano letivo. Conteúdos de Literatura – Pré-Modernismo no Brasil, com ênfase na obra *Os Sertões* - e Educação Física – Dança - foram paralelamente apresentados. Em momentos estratégicos ambos os componentes curriculares se debruçaram a oferecer subsídios para a construção do trabalho final, que consistiu na transposição da linguagem literária para a linguagem da dança.

Para tanto, foi feito acompanhamento sistemático da leitura da obra *Os Sertões* por meio da apresentação de seminários em que as professoras das duas disciplinas puderam auxiliar na compreensão da história da Guerra de Canudos a partir da narrativa de Euclides da Cunha e, posteriormente, ter elementos para encenar a narrativa em forma de dança.

Como o elemento dança, enquanto conteúdo da Educação Física, foi algo muito escasso na trajetória escolar dos estudantes do 3º ano dos cursos integrados de Eletrotécnica e Informática do *Campus* Camaçari, foi necessário um trabalho ostensivo de sensibilização. Para tanto, foi necessário introduzi-los no universo da dança, a partir de oficinas construídas e ministradas pelos próprios estudantes. Nesta fase cada grupo se debruçou sobre uma categoria escolhida livremente por eles entre: danças étnicas, folclóricas, de salão ou sociais, teatral ou artística[41]. As danças escolhidas foram: samba de roda, *funk*, pagode, carimbó, dança afro, maculelê, forró, lambada, dança do ventre, dança do maçarico, frevo, vanerão e quadrilha. Durante quatro semanas, cada grupo não apenas apresentou, mas conduziu o processo de

[41] Classificação a partir de Gaspari (2008). **GASPARI, T. C.** "Dança". In: Suraya Cristina Darido; Irene Conceição Andrade Rangel. (Org.). *Educação Física na Escola*: implicações para a prática pedagógica. 1ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 199-226.

aprendizagem da dança dos demais colegas. Das duas horas-aulas semanais, geminadas, eles dispunham de cem minutos para ambientar, contextualizar a dança histórica, cultural e geograficamente, apresentar a marcação rítmica, coreografar e dançar com toda a turma a sequência coreográfica trazida.

Nesse processo de construção coletiva, os estudantes tinham a oportunidade de lidar com as dificuldades de todos, pois era uma forma de socialização do conhecimento conduzida, pensada e aplicada por eles e para eles. Como os temas das oficinas aproximavam-se de danças do cotidiano a quebra dos preconceitos, da resistência ao conteúdo e da timidez foram facilitadas no processo.

Passada a fase das oficinas as últimas seis semanas aula eram dedicados à preparação para o espetáculo final e era conduzido pela professora de educação física. Nesse tempo, foi apresentado mais profundamente a dimensão técnica e elementos específicos das danças teatrais/artísticas. Conceitualmente o balé clássico, a dança moderna, a dança contemporânea, *jazz* e a dança teatro foram discutidas e exploradas, através de textos, vídeos, experimentações e exercícios. Foram apresentadas as peculiaridades e as personalidades que marcaram cada uma dessas manifestações da dança.

Os exercícios focavam aspectos para operacionalização da construção do espetáculo, uma vez que eles mesmos teriam que escrever o roteiro e coreografar. Exercícios de sensibilização, alongamentos, aquecimentos, consciência corporal e espaço temporal, ritmo, a otimização da utilização do espaço para comportar o maior número de pessoas, entrada e saída do palco, deslocamentos, improvisação, cânone, tempo musical foram estratégias para trazer o que eles se dispuseram a produzir na oficina de forma menos complexa para uma forma mais elaborada, com vistas a atender as premissas de um espetáculo de dança artística.

A principal referência utilizada foi a dança teatro a partir de Ismael Ivo no espetáculo Francis Bacon[42]. – pintor, em que há a transposição da arte visual para a dança. Neste exercício de associar as telas de Bacon com a coreografia do espetáculo dirigido por Johann Kresnik, os estudantes eram estimulados a sentir as obras artísticas manifestas nas duas linguagens. Outras obras de vários coreógrafos e grupos renomados também foram apresentadas, no entanto, também lançamos mão de trabalhos de dança teatro de grupos iniciantes e amadores para representar como todo o aparato técnico das companhias pode ser representado numa experiência escolar.

[42] Francis Bacon (1993), com direção de Johann Kresnik.

É necessário pontuar que a construção coreográfica foi de elaboração dos discentes para isso foi elaborado um roteiro de observação das obras para auxiliar a construção que sinalizava a importância de atentar para: a desconstrução do estereótipo do/da bailarino/bailarina inicialmente trazida pelo balé clássico; a não linearidade do enredo coreográfico; a concepção estética trazida pela dança contemporânea; a vasta possibilidade de movimentos no plano inferior, contrapondo-se com o balé clássico; a mistura de elementos arte literária, plástica, dança e teatro; o cenário mínimo que é utilizado na dança contemporânea e dança teatro para que a performance dos bailarinos seja o maior veículo de comunicação; o figurino em menor destaque; utilização de músicas cantadas e não apenas instrumentais; transposição de outras formas de arte para a dança.

Como parâmetro para montagem das turmas foi apresentado um roteiro em que demonstrava que a produção estava ligada à pesquisa de vários elementos. Atentando para que a performance pode ser sim objeto de avaliação, mas seria consequência de um trabalho que envolve estudo para tanto deveriam observar: a) Os sons que serviriam de base para o trabalho, a capacidade que a trilha sonora terá de reportar o espectador à cena, ao ambiente em que se dará a história; b) A iluminação (ainda necessitamos de aparato técnico no auditório do *campus*, mas isso não impede que o grupo levante alternativas) ou a forma com que o grupo vai lidar com a ausência, escassez ou a iluminação própria do espaço; c) A sensibilidade de captar a ideia central da obra literária *Os Sertões,* com ênfase na parte de "O Homem", e transpor para a linguagem cênica e da dança; d) A forma que o grupo vai escolher para trazer a proposta do autor; e) O figurino: se é elemento agregador de ideias e sensações durante a apresentação; f) A estratégia utilizada pela turma para alocar os estudantes com diferentes potencialidades em momentos mais favoráveis da coreografia; g) O aumento qualitativo do que foi apresentado/trabalhado nas oficinas para o que trarão para o espetáculo final em termos de domínio do movimento, expressão, fluidez; h) A criatividade; i) O desenho de palco, a utilização do espaço e preenchimentos; j) Construção do roteiro/*folder* e sinopse.

Ao final do processo, tivemos um conjunto de elementos que ofereceram sustentação para a continuidade do planejamento conjunto das disciplinas e ampliação das atividades e alcance. A iniciativa que se estruturou inicialmente no plano do eixo ensino, originou desdobramentos no âmbito da extensão e pesquisa no *campus*. A montagem final se configurou a primeira mostra de dança do *campus* composta também pelos espetáculos das duas turmas citadas – terceiros anos de eletrotécnica e informática – aberta a toda a comunidade interna e externa, cuja apresentação destacou da obra a relação do sertanejo com a terra, a religiosidade e a luta como elementos principais das coreografias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência interdisciplinar realizada através do estudo da obra *Os sertões* e sua transposição da linguagem literária para a dança oportunizou aos estudantes um aprofundamento sobre a obra e o alargamento dos saberes propiciados pelo seu estudo. Bem como, puderam apropriar-se do conteúdo dança de forma conceitual, experimental, integrando-o a uma proposta pedagógica que entende a Educação Física como componente importante da Área de Linguagens que deve articular-se com as demais disciplinas, a fim de romper com a proposta desarticulada de ensino de dança como coreografia para eventos escolares.

Tal experiência também nos permitiu como docentes exercitar e aprender a fazer a interdisciplinaridade. Dessa forma, oportunizando-nos sairmos da segurança conceitual e teórica do nosso componente curricular, construir e tecer relações com outros e também com colegas de trabalho em prol de construir projetos e ações que promovam um conhecimento mais profundo e significativo para os nossos educandos.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002**.**

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montsserat. **A organização do currículo por projeto de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.** Salvador. 2013.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976.

_____. “O descompasso entre a dança e a educação física”. *In*: _____; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Local: Papirus, 2006b.

SOARES, Andressa Silveira; SARAIVA, Maria do Carmo. “Fundamentos teórico-metodológicos para a dança na educação física”. **Motrivivência**, ano XI, n. 13, p. 103-118, dez. 1998

PERCURSOS DO SILÊNCIO NO ROMANCE *LEITE DERRAMADO*, DE CHICO BUARQUE

José Ueslei Lima Dias[1], Yvonélio Nery Ferreira[2]

[1]Discente de graduação em Letras Português – UFAC, *Campus* Floresta. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq/UFAC. E-mail: uesleilima4@gmail.com; [2]Professor Adjunto dos Cursos de Letras, da Universidade Federal do Acre – UFAC, *Campus* Floresta, orientador de projeto PIBIC. E-mail: yvonery@hotmail.com.

RESUMO: Na contemporaneidade, o silêncio torna-se praticamente um vestígio de algo responsável pelo aparecimento da interioridade dos seres que, ao estarem imersos nos sons do mundo moderno, se afastam da possibilidade de reflexão sobre a própria existência. Percebo o ambiente das narrativas contemporâneas enquanto representação do real particularizado pela instabilidade das relações interpessoais, quase sempre incompletas. O mal-estar causado por esse ambiente acaba por avultar o fato de o silêncio ser uma possibilidade de o indivíduo resgatar o valor da palavra, perdido em meio ao caos cotidiano. Para tanto, pretendo identificar, a partir da leitura do romance *Leite derramado*, de Chico Buarque, o modo como as vozes e as consciências dos personagens ou do narrador se organizam e se entrelaçam a silêncios presentes na obra. Além disso, será fundamental compreender os valores socioculturais e ideológicos dessas vozes sobrevindas dos silêncios. Para isso, será imprescindível a utilização de teorias relativas ao campo do silêncio, da memória e da identidade.

Palavras–chave: Literatura brasileira contemporânea, memória, narrativa.

PATHWAYS OF SILENCE IN ROMANCE *MILK SHED*, OF CHICO BUARQUE

ABSTRACT: In contemporary times, the silence becomes almost a trace of something responsible for the appearance of the interiority of beings that by being immersed in the sounds of the modern world, away from the possibility of reflection on the existence. I perceive the environment of contemporary narratives as representation of real particularized by the instability of interpersonal relationships, almost always incomplete. The malaise caused by this environment ultimately loom the fact that the silence be a possibility of the individual rescue the word value, lost in the midst of everyday chaos. Therefore, I intend to identify, from the reading of the novel Spilled Milk, Chico Buarque, the way the voices and consciences of the characters or the narrator organize and intertwine silences present in the work. In addition, it is essential to understand the socio-cultural and ideological values of these supervening voices of silence. For this, the use of theories concerning the silence of the countryside, memory and identity is essential.

KEYWORDS: Contemporary Brazilian literature, memory, narrative.

INTRODUÇÃO

O silêncio tem papel fundamental na comunicação, não somente a palavra, pois os dois são indissociáveis. De uma forma bem minuciosa, o antropólogo e professor David Le Breton, em seu livro *Do Silêncio*, soube associar o uso do silêncio às culturas de cada grupo, e trouxe

uma visão maior sobre o papel importante do silêncio durante uma conversação, que é o de estabelecer a reflexão do que foi dito pelas palavras:

> ... o silêncio é, na verdade, a hipótese do simbólico, provoca uma suspensão que permite agarrar as circunstâncias no seu ritmo próprio, não perder o pé, e a tomar o tempo da reflexão. A arma da linguagem é assim preparada pela tensão do silêncio. (BRETON, 1997, p.73).

Os ruídos manifestados de diversas maneiras na cidade é o som predominante e se torna, às vezes, um incômodo para algumas pessoas. Sirenes de viaturas, crianças chorando, carros, motocicletas, interlocutores, produzem sons que dão significado ao ruído, dando também, assim, um sentido para o silêncio: considerado pela maioria dos sujeitos como a ausência do som. Mas na verdade, o silêncio não é ausência do som e nada é completamente mudo, pois o que acontece é uma espécie de convenção social na qual cidade e campo possuem duas vertentes diferentes. De um lado, a cidade é rica em ruídos, do outro, o campo é provido de silêncio.

Deste modo, o silêncio não é a ausência de som e nem mesmo o campo é silencioso. A nascente de um rio, o vento, as folhas de uma árvore caindo, são ruídos, mas o que acontece é uma espécie de acepção do que é silencioso ou não. Para as pessoas, o silêncio se manifesta provocando uma sensação de calmaria, e por isso associam o campo a um lugar silencioso. Sobre tal aspecto, Le Breton esclarece que:

> A percepção do silêncio num lugar não tem a ver com som, com a ausência de manifestações de ruído, mas com o sentido, uma ressonância entre o ser e o mundo, que suscita o recolhimento, a calma, o desaparecimento de toda a distracção, de todas as solicitações, é o homem apanhado no espaço. O silêncio é uma das emanações temporais da natureza. (BRETON, 1997, p. 147).

Porém, assim como há aqueles que utilizam do silêncio para acalmarem-se, há aqueles que o repugnam e passam a preferir o barulho a ele, pois encontram no silêncio uma ameaça sobre aquilo que temem. Podemos perceber em nossa volta os mais variados ruídos presentes dentro das casas das pessoas, televisão, rádio, computador, que estão ligados mesmo sem ter ninguém os utilizando; isso porque a sensação de saturação do ser, provocado pelo silêncio, revela uma angústia, marcada por sensações negativas sobre a vida, como ausência, vazio existencial, luto, entre outros sentimentos e estados de espírito.

Conflitando com o silêncio, o barulho mantém uma postura de sinal tangível de existência. É como se o som tivesse o poder de fazer um indivíduo se sentir em um universo hospitaleiro, em que ele passasse a existir. Se pudéssemos mudar um pouco o sentido de uma

frase famosa dita pelo filosofo francês René Descartes “Penso, logo existo”, modificaríamos e resultaria em “Ouço, logo existo”. Para tornar essa citação mais clara, vale destacar um exemplo dado no tópico “Esconjuração ruidosa do silêncio”, do livro *Do silêncio*, de Breton, que apresenta que uma criança ao pedir para a mãe ligar a luz para que assim possa dormir tranquila, se depara com a resposta de que nada vai adiantar, pois ela não conseguirá vê-la da mesma forma de quando está escuro. Nesse momento, a criança já se tranquiliza ao ouvir as palavras vindas da boca de sua mãe, pois é um ruído que traz luz, e traz a sensação de ela não estar sozinha, pois “A palavra pronunciada é uma objecção ao silêncio assustador do ambiente, à inquietante suspenção das referências que deixam antever um local que se esconde sob os nossos passos” (BRETON, 1997, p. 156).

Suponhamos que esteja acontecendo um incêndio em um prédio de alguma cidade onde não há corpo de bombeiros. As pessoas passarão a viver um momento de tensão, já que percebem que nada mais pode ser feito para salvar os entes queridos que estão naquele prédio, e isso se torna perceptível a partir do instante em que o silêncio se instala e o ruído se esvai. Este silêncio que se instala é “[...] uma imagem da morte, uma força colossal que se prepara para esmagar o homem e provoca a angústia” (BRETON, 1997, p.159). É um momento em que o horror se instala e o tempo para, e que se torna mais intenso ainda com o chegar da noite. Noite essa utilizada por diversos poetas para escreverem suas poesias retratando o silêncio de morte, esse que tem tamanho impacto no interior do homem, a partir do momento em que a noite os faz lembrar desse momento fúnebre.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é identificar formas de silêncio no romance *Leite derramado*, de Chico Buarque, ancorado em teorias sobre o silêncio, a memória e a identidade.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa será aquela que se apoia na análise dos textos teóricos relacionados na bibliografia. Esta pesquisa, cujo objetivo é desenvolver um estudo do romance *Leite derramado*, de Chico Buarque, buscando identificar como as vozes e consciências dos personagens ou do narrador se organizam e se entrelaçam a silêncios que emanam e perpassam as relações interpessoais entre os personagens, será norteada por pressupostos teóricos de David Le Breton, Eni Puccinelli Orlandi, Santiago Kovadloff, entre outros tangíveis ao campo do silêncio, da memória, da identidade, da teoria e crítica literárias, do dialogismo, que serão devidamente inseridos ao longo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Leite Derramado, de Chico Buarque, nos traz a história de um centenário carioca em seu leito de morte, em algum hospital ou lugar parecido, chamado Eulálio Assumpção. A história de sua vida é contada por ele mesmo de forma fragmentada e com acontecimentos desordenados, consequência de sua memória já falha devido à idade. O nome da obra, a partir da leitura, nos lembra o ditado popular "Não chore sobre o leite derramado", comumente utilizado por pessoas que lamentam por algo que não aconteceu conforme suas expectativas. Eulálio Assumpção é um personagem que em virtude da velhice enfrenta um dos maiores silêncios que permeiam nossa vida, o sentimento de que a vida está chegando ao fim. Além dessa limitação de tempo em que Eulálio se encontra, também podemos observar fatores históricos, regras sociais e condutas, que silenciaram boa parte de sua vida, e não só a dele, como também a de outros personagens não menos importantes como sua filha, sua esposa, sua mãe, entre outros. Observaremos, então, os percursos do silêncio percorridos pelos personagens dessa narrativa.

Eulálio é um personagem que foi silenciado sob diversos fatores. Sua personalidade é resultado de um repasse de valores e condutas sociais de uma tradição aristocrata. Em sua árvore genealógica há vários antecedentes com nome importante, que trabalharam até mesmo com a família real vinda para o Brasil em 1808, além de senadores e outros cargos socialmente importantes. Desse modo, desvincular-se dessa tradição seria decepcionante para Eulálio, então, se tornar bem sucedido como sua família sempre quis e preservar o nome dela, foi uma tarefa difícil para ele. É por esse motivo que ele narra sua história, conforme suas perspectivas, para vivenciá-la mais uma vez. Enfim, Eulálio pouco teve o que descobrir sobre si mesmo, não definindo sua identidade, vinculando-a ao nome "Assumpção", já que, nesse período, a valorização do nome acompanhado do sobrenome pela sociedade era visível.

Matilde é um dos personagens mais importantes da obra, se não a mais. A partir dela, podemos perceber o silenciamento de Eulálio em vários momentos. Primeiro, vemos que ele ama veemente sua esposa, mas não pode se entregar de fato a esse amor devido às tradições e condutas estabelecidas por sua família aristocrata. Sua mãe demonstra em diversas passagens do livro que mulheres como Matilde, mulatas e que carecem de bons modos, não são adequadas para casar com seu filho. Permeia o discurso da mãe quanto à cor de Matilde: "Nem à minha mãe, que ao me ver arrastando asas para Matilde, de saída me perguntou se por acaso a menina não tinha cheiro de corpo. Só porque Matilde era de pele quase castanha [...]" (BUARQUE, 2009, p. 20). A partir disso, Eulálio, mesmo amando Matilde, não se entrega ao seu gosto por ela, ocultando-o e silenciando seu desejo, prevalecendo a voz da tradição:

> Chegado o dia, vestiu-se como achou que era de bom-tom, com um vestido de cetim cor de laranja e um turbante de feltro mais alaranjado ainda. Eu já lhe havia sugerido que guardasse aquele luxo para o mês seguinte, na despedida do francês, quando poderíamos subir a bordo para um vinho de honra. Mas ela estava tão ansiosa que se aprontou antes de mim, ficou na porta me esperando em pé. Parecia empinada na ponta dos pés, com os sapatos de salto, e estava muito corada ou com ruge demais. E quando vi sua mãe naquele estado, falei, você não vai. (BUARQUE, 2009, p. 11-12).

Além disso, Matilde é responsável, indiretamente, por silenciar a vida amorosa de Eulálio a partir do momento em que ela abandona ele e sua filha, deixando-o desestruturado e sem entender por qual motivo ela foi embora. Nesse momento ele passa a reavaliar certas atitudes que havia tomado em relação à sua esposa e julga-se culpado, de certa forma, por esse acontecimento. Com isso, compreendemos que o narrador personagem já não se sentiu mais livre para viver um outro relacionamento à esperança de que Matilde retornaria, pois, "algum dia ele haveria de topar com ela, mesmo que se passassem anos, mesmo aos beijos com outro. " (BUARQUE, 2009, p. 164). E, mediante a narração de sua história, observamos que outra paixão realmente não existiu, pois não foi mencionado por Eulálio.

A mãe de Eulálio, embora pouco comentada pelo narrador personagem, também representa uma personagem fortemente silenciada. A morte de Auguste ocasiona a sua própria morte, pois essa, inundada na tristeza e solidão, se tornara uma morta viva emudecida. Nesse sentido, cito um trecho da obra em que Eulálio comenta a respeito do momento em que ela se encontrava após a morte de Auguste:

> Quando Auguste morreu na cama dela, usando um pijama com o monograma do meu pai, mamãe enviuvou de novo, de um luto mais profundo que o primeiro. E agora já não falava língua alguma, não se locomovia, nem sequer chorava, me enternecia assisti-la assim, com sua tristeza enfim cristalizada. (BUARQUE, 2009, p. 81)

A dor que se observa após a perda de um ente querido provoca um fechamento perante a vida, transmitindo tristeza, gestos lentos e um mutismo que se instaura. No momento do luto, a pessoa perde um pouco da essência e do desejo de viver socialmente, e chega a se fechar perante as outras pessoas, pois não consegue interagir e, por veze, pronunciar qualquer palavra. A mãe de Eulálio passou a não pronunciar mais nenhuma palavra, e também a ver mutismo em tudo que se encontrava ao seu redor, por exemplo quando toca piano sem emitir nenhum som. Isso acontece porque aquele sentimento é tão forte e doloroso que não se encontra um vocabulário específico para expressar aquilo que se sente, chegando ao ponto do

indizível. O que foi dito é confirmado por David Le Breton em seu livro "Do Silêncio", quando o filósofo afirma que "O desânimo, reduzido ao silêncio, provoca um afastamento das atividades normais da existência, a começar pela fala [...]. A dor já não consegue encontrar as palavras capazes de a descreverem. Transforma a linguagem em impotência." (BRETON, 1997 p. 236).

Outro exemplo de personagem importante para esta análise é a filha de Eulálio com Matilde, Maria Eulália, silenciada por ambos. Matilde a abandona, tirando-a o direito de ter uma mãe presente em sua vida, como relembra Eulálio: "por culpa dessa mãe [...], minha filha diz que cresceu sem amigas, levando trotes no telefone [...], e que todo mundo na rua fugia dela, porque a mãe tinha se enforcado num leprosário". (BUARQUE, p. 192-3). Por sua vez, Eulálio, embora presente em todos os momentos, retira o direito de Maria Eulália saber o verdadeiro paradeiro de sua mãe, que nem mesmo Eulálio deveras sabia, contando várias histórias que se embaralham no decorrer da narração, como expresso nos excertos abaixo:

> Por isso num primeiro momento, cheguei a pensar que sua mãe estava de barriga quando fugiu. Sim, Matilde grávida talvez não a levasse mesmo, por já levar na barriga a criança de um homem que a arrastou de mim. (BUARQUE, 2009, p. 95).
>
> [...] morar na casa onde mamãe morreu. Para mim era sempre um choque ouvi-la falar assim embora eu tenha inventado que sua mãe morreu em nosso leito ao dar a vida. (BUARQUE, 2009, p. 121).
>
> Então tomei suas mãos, olhei-a nos olhos e lhe confessei que Matilde havia realmente abandonado o lar, quando ela nem bem engatinhava. Mas falecera pouco depois, em desastre de automóvel na antiga estrada Rio- Petrópolis, e já era tempo de deixarmos sua alma descansar em paz. (BUARQUE, 2009, p. 123).

Eulálio, em certo momento de sua narração, comenta acerca de um assunto perceptível pela maioria das pessoas que convivem com algum idoso: "As pessoas já não se dão o trabalho de escutar um velho, e é por isso que há tantos velhos embatucados por aí, o olhar perdido numa espécie de país estrangeiro" (BUARQUE, 2009, p. 78). As pessoas idosas acabam por serem reduzidas ao silêncio devido a esta indiferença, a de não serem escutados por alguém porque desacreditam em suas palavras por associarem a "verborragia" à idade. Desse modo, sentem-se em um monólogo desprovido de sentido, pois não há um interlocutor que o acompanhe, e quando há, age fingindo escutá-lo, assim como percebemos nas pessoas para qual Eulálio conta sua história. É uma espécie de país estrangeiro, pois não há uma pessoa que fale a mesma língua, provida de sentido.

Merece destaque, ainda neste mesmo viés, o desejo de Eulálio contar sua história sem ser interrompido e querer a atenção das pessoas à cada palavra dita. Isso acontece pelo fato dele saber que sua hora final está chegando, e por esse motivo todas as palavras ditas são extremamente importantes, pois "na consciência da precariedade da situação e no sentimento de que cada palavra dita, cada movimento, é essencial por estar, talvez, destinado a nunca mais ser repetido." (BRETON, 1997 p.239). Dessa forma, Eulálio é exemplo de uma grande parcela de idosos do mundo que sentem o desejo propulsor de narrar sua história, como maneira de reviver tudo e também deixar registrado sua passagem pela terra, mesmo que não seja escrevendo, assim como o narrador personagem preferiu, mas também por meio das narrações orais, passadas de pai para filho e assim sucessivamente.

Sendo assim, percebemos o quão importante são as palavras para Eulálio Assumpção, e que narrar uma história, para aqueles que estão chegando ao fim da vida, é uma tentativa de driblar a morte que tenta silenciá-lo. Uma pessoa centenária tem consciência de que cedo ou tarde, ou a qualquer instante, a morte pode chegar e levar suas projeções de futuro e o sentimento de imortalidade que cada homem leva consigo, embora saiba que não é possível. Porém, Eulálio não se entrega ao mutismo a qual a maioria das pessoas se submetem ao saberem que seu tempo está acabando e usa como ferramenta de batalha a sua história a ser contada, vencendo a morte: "Muita vez de fato já invoquei a morte, mas no momento em que a vejo de perto, confio em que ela mantenha suspensa a sua foice, enquanto eu não der por encerrado o relato da minha existência. " (BUARQUE, 2009, p. 184).

CONCLUSÕES

Em *Leite Derramado,* Chico Buarque nos propicia o encontro de várias formas de silêncio, mesmo involuntariamente. Isso comprova a ideia de que o silêncio se faz presente em todos os momentos da nossa vida, desde a pausa na fala à morte, como foi o caso do personagem protagonista desse romance contemporâneo.

Desse modo, observamos que na contemporaneidade o silêncio está cada vez mais despercebido e desvalorizado pelas pessoas. Para muitos, ele é visto apenas como a ausência de som e/ou ruídos, não contemplando suas múltiplas faces essenciais para o entendimento sobre si. Por consequência disso, o ser humano se torna solitário, angustiado e ansioso, comprometendo sua vida social e a de outras pessoas que convive.

O narrador utilizado por Chico Buarque consegue, por meio da memória esfacelada de Eulálio, fazer uma reconstrução da história do personagem trazendo momentos do passado importantes para esta análise. A história e tradições de seus antepassados, por exemplo,

relatados pelo protagonista, foram primordiais para compreendermos que as causas de seus silenciamentos, são em maior parte, resultados de valores e regras sociais repassados por sua família. Além disso, o uso da reconstrução de sua história é uma tentativa de Eulálio descobrir sua identidade até então desconhecida por si mesmo.

Portanto, esperamos que este trabalho contribua para o entendimento das diversas formas de silêncio permeiam nossas vidas e sirva de contribuição para futuras análises.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a contribuição significativa do coautor deste trabalho que me orientou durante todo esse percurso. E também à Universidade Federal do Acre, pelo apoio e incentivo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BUARQUE, Chico. **Leite derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CUNHA, Dalva. **Silêncio, Comunicação do ser**. Petrópolis: Vozes, 1981.

KOVADLOFF, Santiago. **O silêncio primordial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LE BRETON, David. **Do silêncio**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MATTOSO, José. "Taciturnidade e silêncio: para a história do silêncio monástico". Revista Didaskalia, XXXIX. 2009, I.

OGLIARI, Ítalo. **A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SCHBACK, M. S. C. “Quando da palavra se faz silêncio”, *in* **Por uma fenomenologia do silêncio. 1996**.

PIBID LETRAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E EXPECTATIVAS

Claúdia da Costa Lima[1], Francielly da Silva Oliveira[2], Janine dos Santos[3], Rita Maria dos Santos[4], Sandra Araujo Lima [5]

[1]Discente de graduação no IFAL. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).e-mail: claudia_costa2014@hotmail.com; [2]Discente de graduação no IFAL. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).e-mail: francy.ely@hotmail.com;[3]Discente de graduação no IFAL. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).e-mail: Janine.santos26@hotmail.com; [4]Discente de graduação no IFAL. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).e-mail: ritamsantos4631@hotmail.com; [5] Professora do IFAL. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).e-mail:sandraaraujolima@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências com alunos especiais obtidas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID no subprojeto de Letras, do Instituto Federal de Alagoas- IFAL. Uma vez que a inclusão deve permear todo o ambiente escolar e deve ser trabalhada com todos os alunos, independente de possuir alguma deficiência. Assim, a metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa, realizando-se um estudo de caso em uma escola do município de Arapiraca por bolsistas desse programa, na qual analisaram a prática do professor de língua portuguesa e o ajudaram na flexibilização de atividades para os alunos em questão. Assim, o estudo foi ancorado em Lacerda (2011), Imbernón (2010), dentre outros, que relata sobre a relevância na inclusão da escola.
Palavras–chave: experiências, inclusão, pibid, professor

PIBID LETTERS AND INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND EXPECTATIONS

ABSTRACT: This study aims to report experiences with special students obtained through the Institutional Program Initiation Grant to Docência- PIBID the subproject of Letters, the Federal Institute of Alagoas- IFAL. Since the inclusion should permeate the whole school environment and should be crafted with all students, regardless of have some deficiência.Assim, the methodology adopted for the development of this study was a bibliographical research of qualitative character, performing a study case in a school in the city of Arapiraca by fellows of this program, in which analyzed the practice of Portuguese-speaking teacher and helped in easing activities for students in question. Thus, the study was anchored in Lacerda (2011), Imbernon (2010), among others, reporting on the relevance of the inclusion of school.
Keywords: experience, inclusion, pibid, teacher

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas especiais tem sido tema de debate há muito tempo pelos profissionais da área da educação apesar das dificuldades encontradas para conseguir proporcionar a esses indivíduos uma educação de qualidade e ajudá-los a se desenvolverem intelectualmente. Assim, a educação inclusiva vem ganhado espaço nas instituições e aceitação da parte de todos.

No entanto, a luta para conseguir inserir e manter os alunos especiais na escola é grande, devido à falta de preparo da própria instituição e professores acaba tornando a educação inclusiva um processo lento e pouco rentável. Por isso é importante que os futuros docentes comecem a se preparar desde cedo para, ao ingressarem na área onde pretendem atuar, tenham condições de contribuir adequadamente para o crescimento e o sucesso desse trabalho tão importante para a educação e a sociedade brasileira.

Acompanhar a prática do professor de Língua Portuguesa e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais tornam-se uma necessidade ímpar para os universitários durante a formação acadêmica. Dessa forma, o PIBID vem contribuir para que o licenciando tem essa para que o licenciando tenha essa oportunidade e busque através do contato com a escola aperfeiçoar seu conhecimento e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, é importante mencionar que o PIBID tem possibilitado aos bolsistas trabalhar com a educação inclusiva e conhecer as práticas pedagógicas específicas para os alunos com necessidades educacionais especiais, visando conceder uma educação inclusiva sob uma nova ótica interativa.

Inclusão educacional na escola

A educação é o processo que visa desenvolver no ser humano os seus principais aspectos como a exemplo do intelectual, moral e físico, de forma harmoniosa, o preparando para que possa se inserir na sociedade de forma consciente e plena. Sabemos que a educação é indispensável na vida de uma pessoa em especial de uma criança, pois é ela quem a conduzirá durante sua jornada pela vida. E é também papel da escola proporcionar ao aluno condições para que ele possa aprender a compreender e desenvolver seus conhecimentos de acordo com suas possibilidades intelectuais físicas e sociais. Dessa forma, a instituição de ensino estará abraçando novas causas e novas vidas promovendo assim, um trabalho mais abrangente na sociedade. Todo mundo sabe que a educação é direito de todos independentemente de cor,

raça, classe social ou qualquer outra diferença existente em nosso meio. Isso está na constituição brasileira. O artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208)."

Na trajetória histórica da educação, uma palavra vem sendo motivo de discussão nas instituições de ensino; é inclusão. Pois, ao mesmo tempo que promove debates e vem sendo aceita, pode ser vista como algo positivo para o desenvolvimento de crianças portadoras de deficiências.

A Inclusão na escola traz também uma série de desafios a serem vencidos e um deles é lidar com as diferenças e com o novo. Para conseguir uma educação inclusiva de qualidade é preciso que se envolva de corpo e alma para elaborar trabalhos e organizar a instituição para receber esses alunos especiais de forma acolhedora e profissional. Buscando sempre refletir sobre o seu papel e a importância dele na nossa sociedade, tendo sempre o cuidado para na hora da inclusão não dar impressão de exclusão com determinadas situações e tomadas de decisões, já que também é função da escola tomar decisões que julgue propícias para o bem estar de todos no ambiente escolar.

Diante de todas as conquistas e mudanças que ocorreram na educação a escola não pode se manter abstrata ou se fechar para caminhos e novos desafios.Como diz Meirieu (2005, p. 44):

> Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

A escola ao proporcionar a educação inclusiva, está não só ajudando crianças com deficiências a se desenvolverem, promove também uma ação social muito grande, pois, possibilitar o convívio dos jovens de forma geral, trabalhando as questões de diversidade ensinando a importância de saber respeitar e aceitar as pessoas e suas diferenças, só assim pode se construir uma sociedade mais justa, livre de preconceito e desigualdade.

Temos consciência da educação inclusiva e seus benefícios para aqueles que necessitam de educação e para a sociedade, já que algumas pessoas vêem as crianças com deficiência apenas na sua forma limitada de aprender, esquecendo de que todos os seres vivos, até mesmo aqueles que pareçam não ter possibilidades de mudança, podem conseguir se desenvolver de

alguma forma desde que haja estímulos para eles. Uma educação inclusiva se faz conhecendo cada aluno e respeitando suas potencialidade e necessidades

No entanto, para que a mesma aconteça é necessário o envolvimento e comprometimento da parte de todos começando pela escola que, ao aderir à educação inclusiva, precisa elaborar um projeto político pedagógico voltado para esse tipo de educação, permitir que o professor tenha uma capacitação para trabalhar com tais alunos, pois o docente precisa estar atualizado e preparado para encarar com eficiência a educação inclusiva.

O profissional de língua portuguesa, assim como os demais professores, precisa utilizar metodologias que envolvam todos os alunos de forma satisfatória, assim como a família e a sociedade precisam estar, de alguma forma, empenhadas na educação do indivíduo, visto que juntos têm papel importante em promover a quem necessita o acesso àquilo que lhe é permitido por lei.

Desse modo, devemos entender que a aprendizagem é um fator individual e heterogêneo que parte de cada ser humano que independe de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. Como afirma Batista e Mantoan (2007, p.17) “ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

Relato de experiência

As bolsistas que desenvolvem o subprojeto PIBID Letras/português na escola Hugo José Camelo Lima, situada na praça Luís Pereira Lima S/N no Centro de Arapiraca/AL, buscaram inicialmente, como prioridade, conhecer a realidade da Escola, suas peculiaridades e especificidades.

Em sala de aula, as mesmas procuraram identificar as principais dificuldades e necessidades dos alunos. Bem como é desenvolvida a aprendizagem daqueles com necessidades especiais. Uma vez que essa escola sempre recebe esses alunos, procura ao máximo incluí-los dentro do contexto escolar.

Apesar de no início do ano letivo de 2015 a turma se mostrar tímida e curiosa em relação aos bolsistas PIBID, foi possível conhecer quais os pontos que precisavam ser trabalhados nos alunos. E no decorrer no ano letivo tivemos o cuidado de criar metodologias que visassem a um melhor aprendizado da turma como um todo.

Através dessa pesquisa podemos desenvolver atividades diversificas, tais como: leitura e escrita, gramática, estudos com gêneros textuais e interpretação de texto; discussão sobre temas voltados para a compreensão da realidade social: a importância da mídia e tecnologia na educação e como usar as redes sociais na aprendizagem. Levando em consideração a

importância da inclusão dos alunos especiais, as bolsistas do Subprojeto Letras – Pibid/Ifal, que atuam na Escola Hugo Lima, procuraram desenvolver metodologias que os atendessem também, pois isso seria interessante tanto para os alunos quanto para elas, uma vez que estão lidando com um cenário desafiador dentro da escola.

> (...) compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino pode-se ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente pedagógico (...) (SCHULMAN, 1992, p. 12).

Os resultados foram surgindo aos poucos, pois a cada etapa das atividades as bolsistas percebiam que estavam agindo de forma adequada, juntamente com o supervisor, pois já se ouvia elogios por parte dos alunos. Sendo assim, as estratégias metodológicas mostraram-se consideravelmente eficientes. Mesmo conscientes das dificuldades que a Escola enfrenta, foi perceptível a possibilidade de um resultado proveitoso.

É importante lembrar que as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo melhorar a qualidade do ensino na Escola e incluir nelas os alunos com necessidades educacionais especiais. Buscamos assim trazer metodologias e situações didáticas diferenciadas, de forma que auxiliem na formação de um saber fundamentado na cidadania, visando não somente ao acesso dos alunos especiais ao sistema educacional, mas também à aprendizagem deles.

Assim, as experiências vivenciadas por meio do PIBID aparecem como aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos licenciandos de Letras. Isso é perceptível no depoimento dos próprios bolsistas do Pibid:

> “Participar do PIBID permite que nós graduandos possamos conhecer as dificuldades de cada aluno e assim trabalhá-las para que o aluno tenha uma aprendizagem de qualidade. Através desse contato nós bolsistas buscamos junto com o professor (supervisor do PIBID) desenvolver novas metodologias que vise melhorar o processo de aprendizagem dos alunos”. (Bolsista A)
> “O PIBID nos prepara para as nossas futuras aulas como professores. Uma vez que essas experiências adquiridas aprimora o nosso conhecimento, como também nos proporciona conhecer melhor a realidade do dia a dia do professor”. (Bolsista B)

Dessa forma, podemos perceber a importância do PIBID Letras nas escolas públicas, pois proporciona grande conhecimento para os alunos participantes, para os professores (que atuam como supervisores no Programa) e para os bolsistas.

O contato com a sala de aula e a proximidade com o trabalho realizado por docentes experientes na educação básica contribui para que o bolsista tenha uma formação profissional em escola pública no andamento de sua formação acadêmica. Diante disso, o aluno bolsista passa a entender melhor a sala de aula, bem como os desafios que irá enfrentar.

Para Hernández, a vivência com a prática da educação aliada à reflexão é fundamental, ou seja:

> [...] nas práticas educativas, especialmente nos momentos de reflexão em torno delas, consideramos as emoções que envolvem os estudantes: Como me senti? Que aprendi na escola? Que aprendi dos alunos? Que aprendi dos meus colegas? Que aprendi de mim mesmo? Essas perguntas ajudam o estudante a se colocar na realidade observada para a elaboração de suas compreensões emocionais (HERNÁNDEZ, 2005, p.36).

Desafios e expectativas

No início do Subprojeto Letras/Português na Escola Hugo José Camelo Lima, foi possível observar as dificuldades enfrentadas por esta instituição de ensino, como uma estrutura física insuficiente, a falta de interesse dos alunos e o desânimo dos professores em lidar com a resistência de alguns discentes durante o processo da aprendizagem. As turmas que observamos tinham um baixo rendimento de leitura, dificuldade na escrita e interpretação textual.

Segundo a pesquisadora Lacerda (2011):

> O fracasso escolar é um dos maiores problemas que as instituições educacionais encontram nos dias atuais, pois além de possuir uma origem orgânica, psicológica e/ou ambiental, causam outros problemas no aluno, como desmotivação e desinteresse, que interferem no seu processo de aprendizagem. Além disso, os professores descrevem um cotidiano no qual sua atuação não se resume apenas ao campo da didática, mas engloba um espectro mais amplo, no qual está incluído o enfrentamento de questões ligadas à convivência, ao comportamento e à formação de atitudes e valores. (Lacerda, 2011)

Com o objetivo de superar os problemas identificados durante o processo de ensino e aprendizagem, pesquisamos projetos que poderiam despertar nos alunos o interesse pela leitura e buscamos, juntamente com o professor supervisor, adotar estratégias metodológicas que pudessem atrair o interesse dos discentes.

Os projetos e atividades elaborados pelos bolsistas tiveram como objetivo promover o rompimento da metodologia tradicional e a inserir novos saberes curriculares e disciplinares da educação básica.

> Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, de que as instalações escolares não são adequadas a uma nova forma de ver a educação. Cada vez mais tem importância à formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para a educação (Imbernón, 2010, p. 22).

Além disso, o contato com alunos especiais oportuniza a nós, enquanto bolsistas e futuros docentes, refletir sobre os desafios de incluir todos os alunos no contexto educacional, assim como identificar as potencialidades e limites de cada um em busca de uma aprendizagem significativa.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho desenvolveu-se através de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa. Sendo que os bolsistas elaboraram instrumento de pesquisa que se ancorou nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e no tipo de metodologia a ser aplicada. Em sala de aula foram feitas intervenções – sob supervisão do professor regente que estamos auxiliando – com a intenção de contribuir para um ensino diferenciado, visando ao crescimento do conhecimento adquirido pelo discente.

Posteriormente, foi realizada uma investigação sobre a prática leitora e as possíveis dificuldades em relação ao contato com textos literários. Com essa finalidade, foi aplicado um questionário de sondagem, que revelou o não interesse de muitos por textos literários clássicos. Essa ação despertou a um olhar mais atento para o letramento dos alunos na educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As bolsistas buscam ao máximo promover atividades dinâmicas e diversificadas nas aulas juntamente com supervisor, com o intuito dos alunos especiais explorarem seus potenciais ao máximo, incentivando e exercitando habilidades que outrora em aulas estritamente tradicionais não seriam usadas.Podemos citar o caso dos alunos surdos, em que eles têm facilidades para o desenho e gostam desse método, ao qual é usado como mais uma forma deles transmitirem suas opiniões e pensamentos. Então temos assim um único objetivo da atividade para todos os alunos da sala, surdos e ouvintes, mas contendo uma diferença nos meios da realização da mesma. Porquanto, os ouvintes poderiam fazer uma produção textual referente aquela atividade proposta, já os surdos usaram o desenho como forma de expressão, também contendo linguagem verbal.

Ao planejar essas intervenções, as bolsistas que são graduandas e futuras docentes se vêem fazendo parte da realidade escolar e enfrentando os desafios que são do cotidiano da instituição. Assim, isso se torna experiências que não são possíveis de serem vivenciadas no âmbito acadêmico. Portanto, o Pibid possibilita essa intermediação da teoria com a prática, observando de perto as dificuldades da escola para ser de fato inclusiva e disponibilizar uma educação de qualidade aos alunos especiais, cumprindo dessa forma o que está disposto na lei federal do país.

CONCLUSÕES

A educação inclusiva na Escola, apesar das dificuldades e barreiras que tem encontrado para que possa se firmar, vem ganhando espaço e trazendo inúmeros benefícios para a sociedade, pois além de contribuir para o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, é uma forte arma no combate ao preconceito e na quebra de barreiras que as pessoas especiais encontram no decorrer de sua existência, e que as impedem de ter e ver a vida com igualdade, pois todos têm o direito à oportunidade de frequentar a escola, mostrando que as diferencias existem e devem ser respeitas. Para isso é necessário que a sociedade possa ver e aceitar essa realidade como algo normal.

Portanto, este é um trabalho desafiador que necessita de muita determinação, investimento e envolvimento de todos que fazem parte do sistema educacional, como também dos pais que precisam estar atualizados e informados para saber lutar por seus direitos.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ao Instituto Federal de Alagoas- IFAL, pelo empenho em contribuir com a formação docente com excelência e desenvolvimento de pesquisas para o avanço do sistema educacional, que necessita de profissionais cada vez mais qualificados e que atendam ao desenvolvimento constante e diversificado da sociedade, no âmbito cultural, social e intelectual. Nossos agradecimentos também ao apoio recebido para o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. IN: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

HERNANDEZ, Fernando (org.) A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais. Santa Maria: UFSM Ed, 2005.

LACERDA, Caroline Côrtes. Problemas de aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios?Disponível em<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1157> Acesso em: 12 junho. 2016.

SACRISTAN, J. G. Consciência e Ação Sobre a Prática como Liberação Profissional dos Professores. In NÓVOA, António. Profissão Professor, Porto Editora, 2° Edição, 2008.

SHULMAN, L. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In: Monteiro Mesa: Lasdidácticasenlaformactióndel professorado. Santiago de Compostela. Tórculoedicións, 1992.

PLAY WITH ENGLISH! REFLEXÕES SOBRE O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA BACIA LEITEIRA DO SERTÃO DE ALAGOAS

Júlia de Melo Ferreira[1], Raul Fernandes da Silva[2], Rayane Silva Nunes[3], Ritaciro Cavalcante da Silva[4], Vitória de Carvalho Silva[5]

[1]Discente do curso técnico integrado em agroindústria - IFAL. Bolsista Extensão do IFAL. e-mail: juliameloferreira@hotmail.com; [2]Discente do curso técnico integrado em agroindústria - IFAL. Bolsista Extensão do IFAL. e-mail: raulfersilva@gmail.com; [3]Discente do curso técnico integrado em agroindústria - IFAL. Bolsista Extensão do IFAL. e-mail: rayanenunes3642@gmail.com; [4] Professor de Língua Inglesa - IFAL. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. e-mail: ritaciro.cavalcante@ifal.edu.br; [5]Discente do curso técnico integrado em agroindústria - IFAL. Bolsista Extensão do IFAL. e-mail: vitoriacsilva1@hotmail.com;

RESUMO: O artigo busca tecer reflexões sobre a aprendizagem de inglês de alunos do Ensino Fundamental da bacia leiteira do sertão de Alagoas, através da análise da execução do projeto de extensão *Play With English*, desenvolvido na cidade de Batalha, Alagoas. Foram analisadas questões de engajamento e motivação dentro do contexto de jogos. Chegamos à conclusão de que, apesar das dificuldades presentes, o uso de atividades lúdicas gerou um maior engajamento dos jovens da região no aprendizado da língua inglesa.
Palavras–chave: jogos, engajamento, ludicidade

PLAY WITH ENGLISH! REFLECTIONS ON THE USAGE OF LUDIC ACTIVITIES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN THE MILK BELT OF THE HINTERLANDS OF ALAGOAS STATE

ABSTRACT: The article seeks to weave musings on English language learning of elementary school students from the milk belt of the hinterlands of Alagoas, via an analysis of a non-credit class which took place in the city of Batalha, Alagoas. Issues of engagement and motivation in the context of games have been looked upon. We conclude that, despite the difficulties presented, the usage of ludic activities provided a bigger engagement to English language learning to local youngsters.
KEYWORDS: games, engagement, lucidity

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão de Inglês *Play With English*[43], no período de abril a agosto do ano de 2016, no Campus Batalha do Instituto Federal de Alagoas, buscando reflexões sobre suas ações e impactos na aprendizagem da língua inglesa por alunos de escolas públicas da área da bacia

[43] Projeto de Extensão coordenado pelo Prof. Me. Ritaciro Cavalcante da Silva, e registrado na Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Alagoas.

leiteira do sertão de Alagoas. Os objetivos do projeto foram dar oportunidade aos alunos de diferentes escolas um ambiente de aprendizagem lúdica, aprofundar conhecimento de vocabulário da língua inglesa e aproximar os alunos da rede pública local ao Campus Batalha.

A criação do projeto partiu da necessidade de assistir os alunos das turmas de 9º ano das escolas públicas do município municipais e estaduais da cidade de Batalha. Levaram-se em consideração as dificuldades existentes na rede pública de ensino, como a falta do material didático para professores e alunos, carga horária insuficiente para trabalhar o vasto conteúdo da língua inglesa, bem como o desinteresse dos alunos, pois muitos ainda acham desnecessário aprenderem tal idioma.

Tentar ensinar ou simplesmente aprender algo novo pode ou não ser fácil para certas pessoas, enquanto outras têm um rápido desempenho e um poder maior de compreensão, absorvendo mais rapidamente o que se está sendo falado em uma sala de aula e em qualquer outro lugar em que se possa aprender certo tema. Aprender inglês não é diferente: há quem gosta, há quem não gosta. A depender do tipo de livro e/ou professor apresentado aos alunos, pode-se ou não fazer com que uma sala inteira ou pelo menos grande parte da mesma consiga aprender o conteúdo. Incentivar alguém a aprender é uma coisa, forçar essa pessoa é diferente.

O velho método de sentar em sua carteira escolar e traduzir certo texto com a ajuda de um dicionário acaba se tornando chato e cansativo, mesmo que o aluno já tenha um nível maior. Faz-se necessário buscar alternativas de abordagens de aprendizagem. Exatamente isso que o projeto de extensão *Play With English* tentou trazer para os alunos de escolas públicas da cidade.

MATERIAL E MÉTODOS

O projeto foi realizado no Campus Batalha do Instituto Federal de Alagoas, com a utilização de ambientes como auditório, laboratório de informática e sala de aula. O público alvo foram alunos de escolas públicas da cidade de Batalha, Alagoas, que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas Escola Estadual Adalberto Marroquim - EEAM e Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Rodrigues de Melo - EMEFARM. Em abril foi realizada visita em ambas. O projeto foi apresentado à equipe gestora, professoras e alunos. Depois de passadas as informações necessárias, foram listados os alunos que iriam participar, sendo selecionados 20 alunos por escola.

Figura 2 - Material de baixo custo usado no curso

Durante o tempo do curso, desenvolvemos e aplicamos jogos e dinâmicas que ajudavam na aprendizagem, enquanto mostrávamos palavras novas, aumentando o *input* a cada aula. Tais atividades seguiram as características atribuídas por Huizinga ([1938]2007) aos jogos:

- ser **livre**, ou seja, uma atividade que ninguém é obrigado a fazer;
- ser **diferente da vida real**, ou uma evasão a tal vida;
- ser **incomum**, ou seja, uma ação fora do cotidiano, apesar de poder ser inspirada por ele
- ter **ordem própria**, como uma sequência de ações;
- ser **imprevisível,** ou seja, nem sempre o melhor vence.

Figura 3 - Duolingo (à esquerda) e Kahoot (à direita)

Partindo desse princípio foi utilizada uma metodologia baseada na abordagem comunicativa entre o professor e os alunos, incluindo atividades lúdicas, entre elas o bingo, pintura, caça-palavras (fig. 1), entre outros. Assim, esses alunos foram adquirindo conhecimentos básicos da língua inglesa e aprendendo coisas do dia-a-dia (cores, números, peças do vestuário, alimentos). Com jogos e dinâmicas, se tornava mais fácil conseguir a atenção deles e como era uma maneira divertida de aprender eles não ficavam cansados de ver a mesma coisa sempre do mesmo jeito com textos e mais textos, pois a cada conteúdo o material e as dinâmicas utilizadas eram diferentes. Além disso, utilizamos materiais de baixo custo, como varais, papel e tinta guache, levando em consideração a realidade da bacia leiteira do sertão de Alagoas, no qual o baixo custo é uma das formas mais efetivas de permitir que professores da região possam aplicar estes jogos em suas salas de aula.

Para dar um exemplo de atividade desenvolvida, na quinta aula entregamos tintas, pincéis e folhas em branco, e os alunos foram orientados a desenhar livremente, criando novas cores e falando-as em inglês. Foram usadas três cores de tintas diferentes, e juntar uma ou mais cores a fim de descobrirem outra cor, como por exemplo: ao misturarmos amarelo com azul torna-se verde. Depois, foram distribuídas balas e paçocas e os alunos se dividiram em duplas para jogar “21”, um jogo com cartas de baralho, onde cada dupla aposta e vai pegando cartas até se aproximar do total de 21, declarando os números em inglês.

Além de materiais de baixo custo, o curso contou também com a ajuda de ferramentas TIC de *mobile learning*, como o Duolingo e o Kahoot (fig. 2). O Duolingo é uma ferramenta online que utiliza repetição e memorização em forma de jogo para auxiliar na retenção de vocabulário da língua inglesa, tanto dentro como fora da sala de aula. As categorias de vocabulário utilizadas no curso surgiram a partir deste programa. O Kahoot é uma ferramenta de construção e aplicação de *quizzes*, que foram aplicados no curso para apresentar e/ou reforçar o vocabulário ensinado no curso.

Apesar do curso abranger apenas um vocabulário básico e fragmentado da língua inglesa, ensinando-os apenas algumas palavras utilizadas no dia-a-dia como cores e peças de roupas e alimentos, mas foi possível notar não só a retenção deste vocabulário, mas também a alta motivação durante as atividades, os jogos e as dinâmicas que eram aplicadas durante as aulas.

Ao iniciar-se o projeto, foi necessário fazermos uma divulgação em diferentes colégios com a finalidade de encontrar alunos, mas especificamente os que cursam o 9º ano, para convidá-los a participar de tal evento. Esses alunos, alguns deles chegam com mais ou menos uma noção da disciplina, outros nem tanto, talvez por consequência da falta de profissionais especializados na área, ou porque nunca tiveram oportunidade de tal aprendizado. Uma das escolas as quais visitamos, professores de outras disciplinas relataram que existe uma falta muito grande de profissionais, e que muitos deles trabalham dobrado, ou seja, encarregam-se de duas os mais disciplinas para que os alunos não fiquem sem horário a cumprir. Muitos deles são de povoados vizinhos, e daí surge uma maior dificuldade, pois nem todos têm transporte próprio para tal deslocamento, e na maioria das vezes dependem de transportes públicos, os quais nem sempre estão disponíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do projeto foram obtidos através das atividades realizadas, dos relatos dos próprios alunos, colhidos em conversas informais e das avaliações do professor responsável pelo projeto. No início do curso, percebemos a dificuldades dos alunos, isso devido as dificuldades existentes na maioria das escolas públicas de nosso Brasil. Porém, ao fim do curso, a aceitação dos participantes foi ampla. Em questionário de satisfação, os alunos alegaram estar muito satisfeitos com o curso.

Além disso, foi possível ver nos alunos um ganho afetivo no decorrer do curso. No início, alguns alunos tinham medo de falar algo e errar e com o passar do tempo eles começaram a se soltar mais e a perder esse medo, fazendo com que seu aprendizado fosse cada vez mais eficaz e aproveitando melhor o conteúdo passado. Nos últimos encontros, pessoas que passaram a maior parte do tempo sem falar praticamente nada e se negando a responder perguntas já estavam com menos timidez. McGonigal (2012) chama este fenômeno de *fun failure* (“fracasso divertido”), a propriedade da prática de jogar que causa o efeito, à primeira vista paradoxal, do aumento do envolvimento do jogador com sua prática, apesar dos repetidos fracassos:

> O fracasso divertido é uma forma de prolongar a experiência de um jogo e esticar o processo de aprendizagem. Enquanto podemos apreciar nossas próprias falhas, podemos passar mais tempo imerso em um estado de otimismo urgente, o momento de esperança que vem um pouco antes da concretização do sucesso, quando nos sentimos inspirados a nos esforçar e fazer nosso melhor[44] (MCGONIGAL, 2012, p. 69, tradução nossa, grifo nosso).

CONCLUSÕES

Passados os dias, era possível notar a satisfação dos alunos em relação ao que aprenderam. Há uma chance de que alguns deles não tenham aprendido tanto quanto esperavam. Em certos momentos, perguntas são feitas aos alunos para saber se eles estão ou não compreendendo o mínimo de certo tema naquele dia. Alguns dizem que absolutamente não sabem, recusando-se a responder a pergunta por mais básica e simples que seja; como por exemplo; como se diz "cinco" em inglês? Enquanto outros, pelo menos, se esforçam para tentar responder (caso já tenham estudado algo sobre). Porém, se levarmos em conta o contexto de onde vem este aluno, isto é esperado e até bem-vindo. O ensino é feito de tentativas, erros e acertos, e eles não desaparecem por estar no contexto de um jogo. De fato, erros e tentativas são partes integrantes da atividade lúdica. Por isso é que importante para o aluno manter seu foco na aprendizagem. Como diz Leffa: "O aluno precisa desejar e ter como objetivo a aprendizagem da língua. Só assim, conseguirá transformar o objeto de lazer, que é o jogo, em um instrumento de mediação para chegar ao seu objetivo." (LEFFA, 2012, p. 227)

Apesar dos percalços citados, o projeto *Play With English* teve seu lado inovador para a região, trazendo um método novo e mais lúdico de se ensinar Inglês, como seu nome já diz. "Brincar com Inglês" é o que fizemos em aulas semanais durante quatro meses. A ideia do curso foi basicamente passar os conhecimentos básicos sobre a língua Inglesa de uma forma que tente afastar a mente dos alunos da sala de aula tradicional e leva-los a um lado divertido para que assim possam ter uma visão de que aprender inglês pode sim ser uma atividade engajante.

[44] No original: *"Fun failure is a way to prolong the game experience and stretch out the learning process. Meanwhile, when we can enjoy our own failure, we can spend more time suspended in a state of urgent optimism—the moment of hope just before our success is real, when we feel inspired to try our hardest and do our best."*

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às Escolas Estadual Adalberto Marroquim - EEAM e Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Rodrigues de Melo – EMEFARM, pelo apoio dado e pela indicação dos alunos participantes do projeto.

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, [1938]2007.

LEFFA, Vilson et al. **Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula.** In: Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v . 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2579/2531. Acesso em 30 nov 2014.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is Broken: Why Video Games Make Us Better and How They can Change the World.** Londres, Inglaterra: Vintage Books, 2012.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL E O USO DO *BLOG* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

L.M.G. Medeiros [1]; P.V.M. Brito[2]; J.C.A.Silva[3]; J.A.D.Pereira[4]; M.K.M. Meireles[5]
[1]Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática.. e-mail: livya.maria@academico.ifrn.edu.br; [2]Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática. email: soupaulovitormedeiros@gmail.com; [3]Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática. email: janicechianca@gmail.com; [4]Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática. email: andredantas227@gmail.com; [5]Docente de Língua Inglesa do IFRN. email:mirelly.meireles@ifrn.edu.br

RESUMO: Este trabalho consiste em um relato de experiência em aulas de Língua Inglesa, realizado no IFRN/ Campus Caicó, com discentes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Informática, e tem como objetivo apresentar uma metodologia de ensino que utiliza o Blog como uma ferramenta para a prática de letramento digital em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. No presente estudo, abordamos aspectos teóricos relacionados ao Blog e ao Ensino de Língua Inglesa e a práticas de letramento digital. Desse modo, realizamos atividades utilizando um blog. Tais atividades foram aplicadas em uma turma do ensino médio e participaram 25 discentes. Inicialmente, decidiu-se uma temática que seria trabalhada durante todo o bimestre – Países que têm o inglês como primeira língua. A partir daí, foram organizadas inúmeras atividades com o referido eixo temático e que utilizavam o blog criado pela turma como ferramenta de aprendizagem. Percebeu-se que durante cada aula, os alunos mostravam-se motivados para a realização das atividades e, verificou-se, um avanço na escrita em Língua Inglesa , uma vez que foi relatado que conseguiam aprender o conteúdo de maneira prática.

Palavras–chave: Letramento digital, Blog, Língua Inglesa, Ensino.

DIGITAL LITERACY PRACTICES AND THE USE OF A BLOG IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS: A CASE STUDIES APPROACH

ABSTRACT: This work consists of a case studies approach in English language lessons and it held at IFRN/Campus Caicó, with students of 2nd year of high school integrated with computer technician, and it aims to present a methodology that uses the Blog as a tool for digital literacy in English language classes in high school. In the present study, we discuss theoretical aspects related to the Blog and the teaching of English and the digital literacy practices. Thereby, we conducted activities using a blog. Such activities were applied in a class of high school and 25 students took part of it. Initially, it was decided a theme that would be worked on throughout the quarter – countries which have English as their first language. Since then, numerous activities were organized with this main theme and the blog used was created by the class as a learning tool. It was noticed that during each class, students were motivated to carry out the activities and, it appeared, a breakthrough in writing in the English language, since it was reported that they were able to learn the practical content.
KEYWORDS: Digital Literacy, Blog, English Language, Teaching.

INTRODUÇÃO

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (2010) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1999), constata-se que o objetivo principal da educação é a cidadania. Conforme tais documentos, não alcançaremos tal cidadania se as escolas continuam trabalhando com temáticas tradicionais e desatualizadas. Desse modo, os referidos documentos oficiais sugerem novas metodologias de ensino mais atuais, sendo uma destas o uso das TIC: "É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras" (BRASIL, 1998, p. 96) e que "As tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas" (BRASIL, 1999, p. 134).

No entanto, a inserção destas TIC na educação traz uma série de desafios aos envolvidos no processo, uma vez que é necessário adaptar-se a estas novas tecnologias, além de orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios (KENSKI, 2007).

Para Yates (2000), as novas tecnologias digitais vêm radicalizando o uso da escrita e, com isso, nossa sociedade parece tornar-se textualizada, ou seja, passar para o plano da escrita. Ademais, Marcuschi (2010) afirma que a introdução da escrita eletrônica está conduzindo a uma cultura eletrônica com uma nova economia da escrita.

Assim, diante dessas discussões, surge o conceito de letramento digital, que conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 113), as teorias dos novos letramentos “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica [...]”. Desse modo, novas formas de letramento são necessárias para que se possa atender a essas novas formas de texto, fala-se assim em multiletramentos, dentre eles o letramento digital (JORDÃO, 2011).

O letramento digital é constituído das habilidades indispensáveis presentes em indivíduos que interagem e se comunicam eficientemente em ambientes digitais. E, para que tais sujeitos sejam considerados como digitalmente letrados, eles devem ser capazes de ler e escrever gêneros que são publicados em ambientes digitais, como também “refletir sobre os deslocamentos que o âmbito do ciberespaço provoca na relação com o conhecimento e com a produção de leitura e escrita” (SILVA; ESPÍNDOLA, 2012).

Dentre os inúmeros gêneros emergentes no ciberespaço destaca-se o *blog*, visto que ele se encontra presente no contexto social dos aprendizes, além de que a comunicação se dá, predominantemente, através da linguagem escrita. No que concerne à utilização do *blog* como estratégia pedagógica, os alunos passam a ter um papel ativo e, cabe ao professor a responsabilidade de ser o mediador da aprendizagem, instruindo o que deve ser feito, mostrando as diversas possibilidades existentes e auxiliando sempre que for solicitado (PALLOFF; PRATT, 2002). Assim sendo, o *blog* apresenta um grande potencial no ensino-aprendizagem, podendo adaptar-se a qualquer disciplina, nível educativo ou metodologia de ensino.

Apesar de uma maior utilização do *blog* por parte dos alunos e professores no ambiente escolar, parece não haver propostas consistentes para a sua utilização em sala de aula no que concerne ao ensino-aprendizado de LI (SILVA; ESPÍNDOLA, 2012). Assim, é necessário o estabelecimento de propostas referentes à utilização do *blog* com propósitos educacionais, com o intuito de fazer uso efetivo dos espaços de autoria que os ambientes virtuais proporcionam, favorecendo desse modo, o letramento digital (PERES, 2007).

Embarcando nesse contexto, ao propor atividades aos aprendizes de LI baseada na produção de *blogs*, o professor está oferecendo aos seus discentes a oportunidade de interagir sócio e culturalmente com públicos reais, motivando-os a usar, num contexto real, a língua que estão aprendendo (MORAES, 2003; TEELER; GRAY, 2000). Ademais, o *blog* contribuirá nas aulas de leitura e escrita, favorecendo a aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, produção de textos, entre outros (PHINNEY, 1996) e, por conseguinte, favorecerá o letramento digital. Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma metodologia de ensino que utiliza o Blog como uma ferramenta para a prática de letramento digital em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio.

MATERIAL E MÉTODOS

Tipologia da pesquisa

A presente pesquisa estrutura-se em pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (MINAYO, 1993;2000; DENZIN;LINCOLN, 2006 *apud* DE GRANDE, 2011).

Contexto da pesquisa

Os dados que compõem o *corpus* de análise foram coletados em uma turma do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática do IFRN/ Campus Caicó.

Participantes da pesquisa

Vinte e cinco alunos participaram da pesquisa.

Procedimento e instrumentos de coleta de dados

Para coletar os dados deste estudo, foram utilizadas observações das aulas e notas de campo relacionadas às aulas; e diários de campo, no qual os alunos relataram suas experiências com o uso de Blogs em aulas de Língua Inglesa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, descreveremos quatro aulas em que o *blog* foi utilizado para fins pedagógicos. Assim, os aprendizes da referida turma juntamente com a professora pesquisadora criaram o blog 'Tea with English' – sendo este nome escolhido em votação pela turma. Vejamos a Figura 1:

Figura 1. Blog Tea with English

Além disso, em reuniões e discussões, decidimos que a temática que abordaria as aulas que utilizar-se-ia do Blog seria os países que têm o inglês como primeira língua e, a partir daí, iniciaram os planejamentos das aulas.

Aula 1 – do you know these places?

Na primeira aula, apresentamos o *blog* à turma e trabalhamos a atividade "Do you know these places?", que tratava acerca dos principais pontos turísticos dos cinco países escolhidos e que têm o Inglês como primeira língua. Eles teriam que adivinhar em quais países estariam

aqueles cinco pontos turísticos e, em seguida, relacionar cinco textos com tais figuras, além de responder outros questionamentos. Vejamos a Figura 2:

Figura 2. Do you know these places?

Aula 2 – carnival

A terceira aula tinha como objetivo trabalhar a pesquisa e a produção textual. O exercício foi dividido em duas partes: pesquisa e discussão. A pesquisa, utilizando o celular, foi realizada sobre o carnaval dos países. Cada grupo pesquisou e postou comentários no Blog como funcionava o carnaval no país em que representavam, fazendo um paralelo também com o brasileiro. A discussão foi realizada no próprio Blog através de um chat, uma vez que todos os grupos comentavam suas pesquisas e, ao mesmo tempo, faziam paralelo com as pesquisas dos outros grupos.

Aula 3 – QRcodes

Nesta aula, iniciamos trabalho o gênero textual ‘Cartão Postal’. Após mostrar as características e discutir o uso deste gênero, pedimos para que os aprendizes baixassem em seus celulares um aplicativo que possibilitasse a leitura de tais códigos e, por fim, expusemos três códigos no *blog* e os aprendizes fizeram a leitura.

Em cada código havia um cartão postal, em inglês, de um lugar diferente e com uma atividade a ser respondida. Eles responderam individualmente e, depois corrigimos e discutimos a atividade. Vejamos a Figura 3:

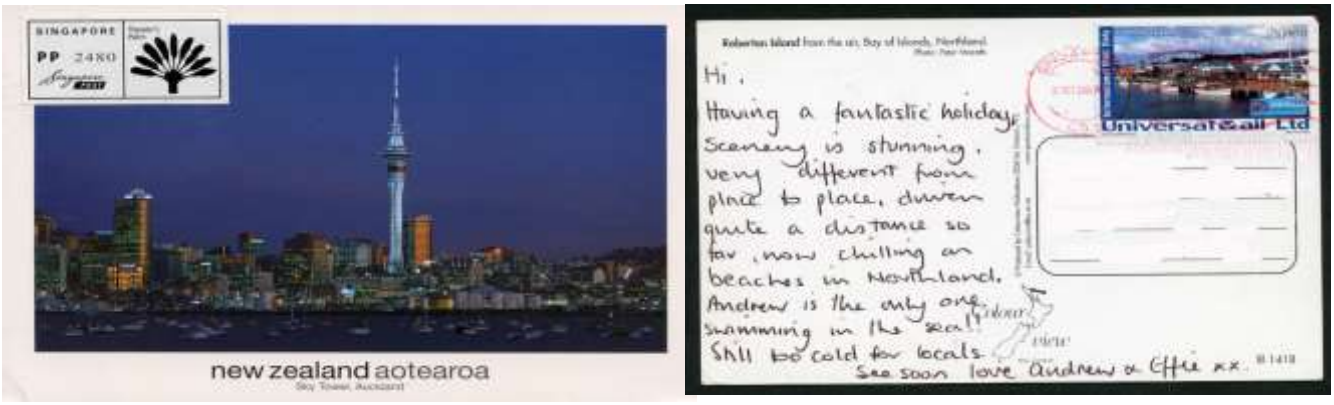


Figura 3. Gênero cartão-postal e QRCodes

Aula 4 – elaboração de atividades em QRcodes

Na quarta aula, nos propusemos a continuar trabalhando com o gênero Cartão-Postal, porém nesta aula os aprendizes trabalham em grupos e solicitamos que elaborassem um cartão-postal do país em que cada equipe representa e, ao final, os outros grupos tentariam descobrir a qual ponto turístico eles se referiam no texto elaborado por eles. Os códigos foram expostos no Blog e todos os comentários foram realizados através da referida ferramenta.

CONCLUSÕES

Esse relato de experiência teve como objetivo apresentar uma metodologia de ensino que utiliza o Blog como uma ferramenta para a prática de letramento digital em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. Essa pesquisa foi realizada no IFRN Campus Caicó, com 25 aprendizes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Informática

Assim, trabalhamos com pesquisas, Cartões-postais e QRCodes utilizando o Blog. Concluímos então que as aulas foram motivadoras e que conseguimos trabalhar utilizando o Blog com fins pedagógicos.

REFERÊNCIAS

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras,**v. 23, n.23, p. 11-27, dez. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos.(Orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, A. T. de. *Motivação e desempenho comunicativo em tarefas escritas em língua inglesa mediadas por computador.* 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. (trad. Vinícius Figueira). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERES, P. **Edublogs como mediadores de processos educativos.** P. 189-199. Disponível em: http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/11_paula_peres_prismapdf Acesso em: 20/11/12.

PHINNEY, M. Exploring the Virtual World: Computers in Second Language Writing Classroom. In: PENNINGTON, M. C. (Ed.). *The power of call.* Hong Kong: Athelstan, 1996. p. 137-152.

TEELER, D.; GRAY, P. **How to Use the Internet in ELT**. London: Longman, 2000.

YATES, Simeon J. Computer- mediated comunication. The future of the letter? In: BARTON, David; HALL, Nigel (orgs.) **Letter writing as a social practice.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000, p. 233-25.

PROFISSIONALIZAÇÃO OU QUALIDADE DE ENSINO: A BUSCA DOS ALUNOS PELO IFPB

Eduarda de Lima Barbosa[1], Carolina Nicácia Oliveira da Rocha[2]

[1]Discente do técnico em Manutenção e Suporte em Informática – IFPB. Voluntária. e-mail: dudalima.ifpb@gmail.com; [2]Professora de Formação Geral - IFPB. e-mail: carolinanicacia@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo identificar e descrever discurso(s) de alunos do Instituto Federal da Paraíba sobre a escolha pela instituição. Esse estudo focalizou a atividade fim do IFPB, para auxiliar na melhor compreensão dos entraves do processo de ensino bem como suas possibilidades de sucesso, e no perfil do estudante que é aprovado no processo seletivo (PSCT) do IFPB. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritivo-interpretativista, cujo *corpus* é composto por dois conjuntos de dados. O primeiro conjunto é documental e diz respeito ao estatuto do IFPB, ao edital do Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Presenciais a fim de ingressar na modalidade Integrado ao Ensino Médio. O segundo são as respostas dadas ao questionário por alunos do IFPB-campus Picuí. Os alunos são dos cursos de Geologia, Edificações e Informática, dos primeiros e quartos anos. A pesquisa está fundamentada nos estudos de discurso e de texto tal como os entende Fairclough (2001), no âmbito da análise de discurso textualmente orientada ou análise crítica de discurso. Os dados afirmam que, para os documentos oficiais da instituição, a atividade fim do IFPB já está consolidada, mas na prática ainda parece haver divergências com os discursos oficiais, pois parte dos alunos quer o ensino de qualidade para passar no Exame Nacional do Ensino Médio. Essa é a característica que define, segundo os discentes, o IFPB e não o técnico, a profissionalização.
Palavras–chave: ENEM, ensino técnico, qualidade de ensino

PROFESSIONALIZATION OR EDUCATIONAL QUALITY: THE SEARCH FOR STUDENTS BY IFPB

ABSTRACT: This study aims to identify and describe discourse(s) of students from Federal Institute of Paraíba about the choice by this institution. This study focused on the main activity of IFPB to assist in better understanding the obstacles of the teaching process as well as their chance of success, and student profile that is approved in the selection process (PSCT) of IFPB. This is a survey of descriptive and interpretative type, whose *corpus* is composed of two sets of data. The first set is documentary and regards to IFPB statute, the edict of selection process to join to the Technical Presential Courses in the integrated mode to high school. The second are the replies to the questionnaire by students IFPB-campus Picuí. The Students are of Geology, Buildings and Information Technology courses, of the first and fourth years. The research is based on studies of speech and text as understands Fairclough (2001), under the textually oriented discourse analysis and critical discourse analysis. The data affirm that for the official documents of the institution in main activity IFPB is already consolidated, but in practice still seems to be disagreement with the official discourse, because the students want quality education to pass the National High School Exam. This is the defining characteristic, according to the students, the IFPB, and not the technical and professionalization.

KEYWORDS: ENEM, technical education, teaching quality

INTRODUÇÃO

O A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (doravante IFPB) nos informa que ele foi criado, a partir da integração de duas instituições: o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB) e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAF Sousa). Eles tinham o objetivo de ofertar um ensino profissional para atender gratuitamente aqueles que necessitavam de uma profissão.

Segundo a diretoria de comunicação do IFPB, no dia 29 de dezembro de 2008 foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), e, em 2016, só na Paraíba, quatro novos *campi* tiveram suas aulas iniciadas, o que mostra que os IFs ainda estão em expansão. Nessa mesma nota, a diretoria de comunicação afirma que, segundo o presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Belchior de Oliveira Rocha, o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM)

> Não é o objetivo dos IFs, mas as notas do Enem 2014, por escola, divulgadas em agosto de 2015, comprovaram que as instituições da Rede Federal estão entre as melhores do País. Os indicadores mostram que estamos crescendo em quantidade e em qualidade. Embora o Enem não seja foco dos institutos federais, os nossos estudantes de sobressaem, mesmo comparados com alunos de grandes escolas privadas.

Apesar da crise econômica, "As instituições asseguraram a formação de trabalhadores e cidadãos. Pesquisa do Ministério da Educação mostra que cerca de 70% dos estudantes de cursos técnicos têm empregabilidade garantida. Isso reforça que estamos seguindo o caminho certo", conclui Belchior Rocha. O reitor do IFPB, Cícero Nicácio, afirma em uma de suas falas, publicada em 2015 no site do instituto, que

> Esses sete anos representam um marco na história da educação profissional (....) Os institutos mantiveram a liderança que as Escolas Técnicas tinham, de **oferecer aos jovens e adultos uma educação profissional sólida com a garantia plena da empregabilidade**. (grifos nossos)

O estatuto do IFPB afirma que ele "é uma instituição de educação básica, superior e profissional, pluricurricular e multicampi, **especializada na oferta de educação profissional e tecnológica**, contemplando os aspectos humanísticos nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas nos termos da lei e deste estatuto." (Artigo 1º, § 2º, grifos nossos). Assim, segundo esses discursos, o IFPB tem o objetivo de capacitar o aluno para o mercado de trabalho, com uma Educação Profissional e Tecnológica de referência e que o ENEM não é o foco do instituto.

Diante o exposto, acredita-se que ao realizar a inscrição para o Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Presenciais a fim de ingressar na modalidade Integrado ao Ensino Médio

(doravante PSCT), o aluno busca a sua profissionalização aliada ao ensino médio. Ao ingressar nesta instituição, conclui-se a Educação Básica e se profissionaliza visando já ao mercado de trabalho. Todavia, em algumas circunstâncias, o aluno que ainda cursa o terceiro ano (para cursos com quatro anos de duração), por exemplo, solicita a conclusão do ensino médio através do ENEM ou aciona a justiça a fim de garantir a matrícula na universidade para a qual foi aprovado.

Essas atitudes demonstram que ainda não podemos afirmar que o objetivo do IFPB exerce um efeito retroativo (cf. SCARAMUCCI, 2005) intenso e homogêneo sobre os discentes que ingressam na instituição através do PSCT.

Diante do exposto, este trabalho buscar responder esses questionamentos para saber se o aluno se matricula no IFPB com o objetivo de se tornar técnico ou é apenas mais uma opção "de escola" para os pais dos alunos matricularem seus filhos a fim de que eles concluam o ensino médio.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta é uma pesquisa descritiva, de cunho interpretativo, visto que pretendemos descrever, interpretar e explicar os dados analisados, evidenciando o que eles significam para a pesquisa. Conforme André (1995, p. 17), esse tipo de pesquisa busca "a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, a valorização e a indução em lugar da dedução, assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador".

Na pesquisa de cunho interpretativo, segundo Moita Lopes (1994, p. 335-6), o pesquisador usa a sua capacidade de fazer julgamentos sobre os dados e escolher aqueles que melhor refletem sua interpretação. Na pesquisa de natureza qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47-51), o investigador constitui o instrumento principal e o significado dos discursos é de importância vital. No caso aqui em pauta, os pesquisadores assumiram o papel descrito por esses autores e análise de dados estará organizada em categorias depreendidas da leitura que ele fará do *corpus.*

A metodologia de coleta e análise se pautou pelo procedimento de triangulação dos dados, para o qual se fez necessário que o *corpus* emanasse de diferentes fontes a partir da mesma situação-alvo de pesquisa (cf. CANÇADO, 1994, p. 57). Assim, o *corpus* desta pesquisa está composto por dois conjuntos de dados. O primeiro é documental e diz respeito aos documentos oficiais (estatuto e edital PSCT) do IFPB, que serão coletados no próprio site da instituição. O segundo é composto por questionários respondidos por alunos do primeiro

e do quarto ano do ensino médio integrado do IFPB-campus Picuí-PB, com o objetivo de identificar o(s) discurso(s) de cada um. Os alunos são dos cursos técnicos integrados de Geologia, Edificações e Informática. Os questionários são compostos por questões objetivas e subjetivas, assim os sujeitos terão mais espaço para expressar sua opinião. Eles foram entregues aos discentes e docentes no primeiro e segundo meses da vigência do projeto.

Esta pesquisa apoia-se nos estudos linguísticos (entre eles os discursivos e os de orientação pragmática) sobre constituição de discursos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensino Profissionalizante

Em dezembro de 2007, o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento-base em que apoia a forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Esse apoio foi confirmado pelo Decreto nº 6302, de 12 de dezembro de 2007 e, a partir dele, as instituições que aderissem ao Programa Brasil Profissionalizado teriam

> assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo.

Por isso, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) expandiram tanto entre 2007 e 2008, em torno de 38. Hoje, os *campi* têm uma boa estrutura, a exemplo do campus de Picuí-PB que conta com essas aquisições supracitadas, não em caráter excelente, mas com grande avanço e com um bom ambiente de trabalho. Na Paraíba, por exemplo, em 2016, quatro novos *campi* tiveram suas aulas iniciadas, o que mostra que os IFs ainda estão em expansão. Essa realidade nos faz acreditar que o ensino profissionalizante está adentrando na sociedade brasileira com toda a força que o Programa Brasil Profissionalizado requer. Com mais de 100 anos, a educação profissional ganha um novo aspecto ao se integrar ao ensino médio, e os Cursos Técnicos passam a ter como objetivo "conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de Nível Médio atendida a formação geral do educando, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno." (edital psct 111/2015). Esse trecho do edital comprova a nova forma que o ensino técnico assumiu, que antes o aluno finalizava o médio e ingressava no técnico, hoje é possível fazer os dois concomitantemente, o que requer maior empenho dos alunos, uma vez que a quantidade de disciplinas aumenta bastante.

Nessa perspectiva de ensino, o IFPB traça como finalidades, segundo o seu estatuto, no artigo 4º:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

Analisando esses incisos, percebe-se que o ensino se volta para o mercado de trabalho, conforme aponta o inciso I, "formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional", e não à preparação do aluno para a realização de exames com o objetivo de ingressar no ensino superior, como todas as demais escolas de ensino médio. Esse objetivo também pode ser comprovado nos artigos 5º, inciso V, e 77 do estatuto:

Artigo 5º - V - estimular e apoiar processos educativos que **levem à geração de trabalho** e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
Art. 77 - As ofertas de ensino do IFPB serão organizadas por meio de cursos de formação inicial e continuada **de trabalhadores**, de educação profissional técnica de nível médio e de educação superior de graduação e de pós- graduação. (grifos nossos)

Pode-se perceber com esses artigos, do início do estatuto até o final, que há presente apenas uma voz, a de formar cidadãos para o trabalho. Assim, o aluno deverá sair da instituição preparado para seguir uma profissão, emancipando-se socioeconomicamente.

Essa ideia fica ainda mais clara quando o presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Belchior de Oliveira Rocha afirma, em 2015, que o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) não é o foco dos IFs, mas adquirir uma boa nota nesse exame é consequência do trabalho realizado nas instituições. O trecho a seguir foi retirado no site do IFPB:

> Não é o objetivo dos IFs, mas as notas do Enem 2014, por escola, divulgadas em agosto de 2015, comprovaram que as instituições da Rede Federal estão entre as melhores do País. Os indicadores mostram que estamos crescendo em quantidade e em qualidade. Embora o Enem não seja foco dos institutos federais, os nossos estudantes se sobressaem, mesmo comparados com alunos de grandes escolas privadas.

Confirmando essa ideia de empregabilidade, Belchior comenta que, apesar da crise econômica, "As instituições asseguraram a formação de trabalhadores e cidadãos." E conclui

dizendo que “Pesquisa do Ministério da Educação mostra que cerca de 70% dos estudantes de cursos técnicos têm empregabilidade garantida. Isso reforça que estamos seguindo o caminho certo”.

O estatuto do IFPB afirma que ele “é uma instituição de educação básica, superior e profissional, pluricurricular e multicampi, **especializada na oferta de educação profissional e tecnológica**, contemplando os aspectos humanísticos nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas nos termos da lei e deste estatuto.” (Artigo 1º, § 2º, grifos nossos). Assim, segundo esses discursos, o IFPB tem o objetivo de capacitar o aluno para o mercado de trabalho, com uma Educação Profissional e Tecnológica de referência e que o ENEM não é o foco do instituto, mas que apresenta bons resultados.

Como se pode observar nas citações acima, o discurso da instituição está em consonância e, em linhas gerais, pode ser delineado como um discurso que difunde e populariza o ensino da instituição como profissional. Respondendo ao primeiro objetivo desta pesquisa, pode-se dizer que o discurso presente nos documentos oficiais da instituição é o discurso da profissionalização do ensino no nível médio ao qual se vincula à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao documento-base.

Discurso

Diante de todo esse discurso institucional, acredita-se que ao realizar a inscrição para o Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Presenciais a fim de ingressar na modalidade Integrado ao Ensino Médio (doravante PSCT), o aluno busca a sua profissionalização aliada ao ensino médio. Ao ingressar nesta instituição, conclui-se a Educação Básica e se profissionaliza visando já ao mercado de trabalho e a sua emancipação econômica. Todavia, em algumas circunstâncias, o aluno parece se esquecer da profissionalização, pois há ainda quem cursa o terceiro ano (para cursos com quatro anos de duração), por exemplo, e solicita a conclusão do ensino médio através do ENEM ou aciona a justiça (menores de 18 anos) a fim de garantir a matrícula na universidade para a qual foi aprovado. Esses são alguns questionamentos que professores e funcionários da instituição se fazem quando esses discentes abrem processos solicitando o certificado de conclusão do ensino médio, antes da conclusão no nível técnico.

Essas atitudes demonstram que ainda não podemos afirmar que o objetivo do IFPB exerce um efeito retroativo (cf. SCARAMUCCI, 2005) intenso e homogêneo sobre os discentes que ingressam na instituição através do PSCT. Outro dado que comprova essa

afirmação é as respostas dos alunos dadas no questionário, quando foi perguntado se eles sempre quiseram fazer o curso técnico, 30% dos estudantes do curso em Edificações do Técnico Integrado ao ensino médio responderam que sim. Dos 27 alunos, estudantes do 4º ano, que entregaram o questionário, 16 responderam que não.

Exemplo 1:

Al1: “Sempre quis fazer”

Al2: “Não”

Al3: “Não, faço pelo ensino, o curso não é o que desejo.”

Al4: “Não, tive interesse depois que conheci o IFPB”

Essas respostas mostram que os alunos, a princípio, parecem não querer cursar o técnico, mas estão no instituto para ter uma educação de qualidade que acreditam que o IF tem. Com o passar dos anos, passaram a ter interesse pelo técnico.

Esses mesmos alunos responderam o seguinte, quando questionados sobre o motivo de querer estudar na instituição.

Exemplo 2:

Al1: “Por ter uma educação de boa qualidade para passar para os alunos.”

Al2: “Por conta do ensino de melhor qualidade.”

Al3: “Pela qualidade de ensino e por nos ofertar muitas oportunidades de fim acadêmico.”

Esses discursos convergem com o discurso oficial da instituição quanto à qualidade da educação, mas parecem não estar em consonância quanto ao ensino técnico profissionalizante – o foco da instituição.

A seguir será descrito o que esta pesquisa está entendendo sobre discurso e com base em quais autores.

Fairclough (2001) propõe uma análise de discurso linguisticamente orientada, cujo objetivo é construir um quadro teórico-metodológico adequado à perspectiva crítica de linguagem como prática social. É nessa concepção teórica que este trabalho se apoia, pois consideraremos a importância do uso da análise linguisticamente orientada como um método para estudar a(s) mudança(s) social(is).

Ao usar o termo discurso, Fairclough (2001, p. 90) se refere ao “uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” Este conceito, segundo esse autor, apresenta várias implicações. A primeira delas implica ser o “discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. A segunda implica uma “relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais

geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira". A terceira implica considerar o discurso como sendo socialmente constituído, o que significa dizer que todo e qualquer discurso está ligado a (um) grupo(s) social(is) (cf. FAIRCLOUGH 2001, p. 91).

Seguindo essa mesma concepção de discurso, Resende e Ramalho (2006, p. 26) afirmam que discurso é uma maneira de representação que o sujeito utiliza como forma de prática social. De acordo com as autoras, o discurso é constituído socialmente e é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença, ou seja, o discurso é uma prática que constitui e constrói o mundo em significado. Portanto, discurso é uma espécie de "regulação social" (cf. RESENDE E RAMALHO, op.cit., 19) que deve ser proferido dentro de uma dada posição, em uma ocasião determinada, que traz à tona relações interdiscursivas e relações entre o discurso e o não-discurso.

A definição acima deixa entrever o duplo direcionamento do conceito de discurso. De um lado, é linguagem em uso; de outro, é um evento discursivo. No primeiro, é uma ocorrência de uso da linguagem próxima do significado de texto. Na segunda, tem um significado mais próximo da ideologia. Esse duplo direcionamento permite considerar cada ocorrência discursiva como sendo um texto e uma forma de prática social ao mesmo tempo (FAIRCLOUGH, 2001; MEURER 2005). Isto significa que o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influencia. Nesse sentido, acredita-se que o IFPB está criando um discurso sobre o aluno esperado pela instituição, sobre a atividade fim, sobre o ensino profissionalizante. Todavia, ao criar esse discurso sofre também a influência da sociedade, seja na aceitação ou na refutação (parcial ou total), na réplica ou no parafraseamento do mesmo.

A discussão sobre um conceito de discurso leva necessariamente a discussão sobre o conceito de texto. Para o autor acima citado (p. 99), o texto é manifestação linguística da língua, seja na modalidade oral ou escrita.

CONCLUSÕES

Respondendo a pergunta desta pesquisa, pode-se dizer que o discurso presente nos documentos oficiais do IFPB é o mesmo que o MEC, órgão ao qual os Institutos Federais estão vinculados, divulga: o da profissionalização do ensino em nível médio. Assim, o IFPB é influenciado pelo Ministério e tenta discursivamente influenciar o aluno, informando já no edital do processo seletivo sobre a atividade fim da instituição que é o do ensino

profissionalizante. Esse discurso já está consolidado, uma vez que em todos os documentos oficiais e notícias sobre o assunto estão possuem a mesma voz.

Os discursos dos alunos mostram que o objetivo principal deles é ter um ensino de qualidade e que inicialmente não querem o técnico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. ***Fundamentos da pesquisa etnográfica.*** *In.: _____Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 15 – 69.*

BOGDAN, Robert. E BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto, PT: Porto Editora, 1999. p. 19 – 83. Tradução de Qualitative Research for Education.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, n. 23, 1994. p. 55-69.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. [Isabel Magalhães, coord. Tradução, revisão e prefácio] Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

GROSSMANN, Francis e BOCH, Françoise Boch. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? In.: CORRÊA, Manoel L. G. e BOCH, Françoise (orgs). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas, SP: mercado de letras, 2006, p. 11- 35.

MEURER, J. L. Gêneros Textuais na análise crítica de Fairclough. In.: Meurer, J. L. BONINI, A. & MOTTA_ROTH, Desirée. **Gêneros, Métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. 81 -107p.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**:** a linguagem como condição e solução (1). **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, Educ, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

RESENDE, Viviane de Melo e RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: contexto, 2006. p. 11- 54.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte,** trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 43, Unicamp, 2004.

http://ifpb.edu.br/institucional/historico Acesso em 16 de fev 2016.

http://www.ifpb.edu.br/reitoria/noticias/2015/12/institutos-federais-completam-sete-anos-1 Acesso em 16 de fev 2016.

PROJETO INTERDISCIPLINAR: teatro, dança e literatura com os filhos dos acadêmicos e servidores do IFTO – *Campus* Gurupi

Patrícia Nunes da Silva[1], Marli Fernandes Magalhães[2], Solange Cavalcante de Matos[3]

[1]Discente do 7º Período do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Tocantins – IFTO/*Campus* Gurupi;bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); e-mail: patricianunesfernandomoreira@hotmail.com;[2]Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO - *Campus* Gurupi; Mestra em Artes, subárea Teatro, pela Universidade Federal de Uberlândia/MG, graduação realizada na mesma Universidade com intercâmbio no Curso de Teatro da "Université Lumière Lyon II (Lyon – França); email: marli.magalhaes@ifto.edu.br; [3]Professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFTO – *Campus* Gurupi; Mestra em Linguística – UnB; Coordenadora de Área do Subprojeto "Encenando o Texto e outras Imagens" do PIBID/CAPES/IFTO; e-mail: solangematos@ifto.edu.br

Resumo: Essa pesquisa exploratória expõe relatos das experiências vivenciadas pelas pesquisadoras durante a disciplina Projeto Interdisciplinar, ministrada pela Professora Mestra Marli Fernandes Magalhães no Curso Superior de Licenciatura em Artes Cênicas (IFTO – *Campus* Gurupi), disciplina que deve ser desenvolvida no curso, preferencialmente, associada ao Estágio Supervisionado IV e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O Trabalho teve início com a execução do projeto apresentado à disciplina, o objetivo seria iniciar com crianças e adolescentes, filhos de acadêmicos e servidores do IFTO – *Campus* Gurupi, com tempo ocioso à espera das suas mães. As crianças todos os dias vinham para o serviço ou sala de aula com suas mães, porque não tinham com quem ficar em casa e, algumas vezes, ficavam andando e correndo pelos corredores e áreas abertas da instituição. O foco da pesquisa é a interdisciplinaridade entre Teatro, Dança, Música, Contação de História e Poesia,disciplinas que foram trabalhadas com os participantes ao longo do processo. Foi feita uma análise qualitativa dos resultados, a fim de verificar a contribuição dessas metodologias para o desenvolvimento sóciocognitivo dos participantes. Os resultados apontam um ganho significativo para as acadêmicas do curso e também para as crianças que ocuparam seu tempo com algo produtivo e rico em aprendizados.
Palavras-chave:contação de história, educação, interdisciplinaridade, jogos teatrais

INTERDISCIPLINARY PROJECT: Theater, dance and literature with the children of academics and servers IFTO – *Campus* Gurupi

ABSTRACT: This exploratory research exposes an account of experiences lived by the researchers during the course Interdisciplinary Project, administered by Professor MarliFernandesMagalhães Course Higher Degree in Performing Arts (IFTO –*Campus* Gurupi), discipline that must be developed in the course, preferably associated with the Supervised Internship IV and Work Course Conclusion. Work began with the execution of the project submitted to the discipline, the goal would be to start with children and adolescents, academics children and servers IFTO - Campus Gurupi, with idle time waiting for their mothers. The children came every day to the service or classroom with their mothers because they had no one to stay at home and sometimes were walking and running through the halls and open areas of the institution. The focus of research is the interdisciplinary theater, dance,

music, storytelling and poetry, disciplines that are worked with participants throughout the process. a qualitative analysis of the results was made in order to verify the contribution of these methodologies to the social-cognitive development of the participants. The results show a significant gain for the academic course and also for children who occupied their time with something productive and rich learning experience.
Keywords: storytelling , education, interdisciplinarity, theater games

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa exploratória que traz reflexões sobre as experiências vivenciadas ao longo da nossa trajetória acadêmica no Curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO/*Campus* Gurupi, onde, ao percebermos que os pais e/ou responsáveis que trabalham ou estudam na instituição estavam levando suas crianças para o seu ambiente de trabalho/estudo, sentimos a necessidade de elaborar um projeto que atendesse às dificuldades desses servidores e estudantes que não tinham com quem deixar suas crianças em casa e, sem outros recursos, as levavam para seu serviço ou sala de aula. O Projeto interdisciplinar surgiu, então, do anseio de fazer algo para essas crianças, uma vez que as mesmas tinham seu tempo ocioso, enquanto o seu responsável trabalhava ou estudava, e acabavam cometendo atitudes inadequadas para o espaço e a situação do momento.

Lembrando que a interdisciplinaridade está diretamente ligada à arte, uma vez que essa disciplina, por sua natureza reflexiva diante da questão do conhecimento, propõe diferentes formas de ler o cotidiano. Nesse contexto, perante ao que afirma Cristiano (2010, p. 29) “a Arte é uma disciplina altamente complexa e amplamente integradora para limitar-se-á abordagens fechadas. Deste modo, é importante que o arte/educador mantenha uma postura interdisciplinar no ato de ensinar”.

Desta forma, durante os encontros com as crianças, foram realizadas atividades interdisciplinares, tais como contações de histórias, jogos teatrais, jogos lúdicos e improvisação teatral, leitura de poesia e coreografias de dança. Sempre traçando paralelo com autores que falam sobre os conteúdos explorados, como, por exemplo, Spolin (2010/2000), Desgranges (2003), Cabral (2012), Stanislaviski (2000), Boal (1998), Reverbel (1978), Fazenda (2013), Japiassu (2001), Grotowski (2007), entre outros, que em algum momento foram consultados.

Cumpre salientar que a busca de fomentação teórica para embasamento do trabalho prático na área de arte, nem sempre é premeditada, as pesquisas vão acontecendo de acordo com a exigência da prática, questões surgem obrigando a busca por autores que esclareçam

sobre o conteúdo abordado. Assim se fazem quaisquer realizações no âmbito de criação teatral, pois, conforme afirma Desgranges (2003, p. 28) “a simbiose de criação teatral se faz uma constante entre público e espetáculo, atores e direção, uma troca onde o espetáculo é sempre recriado, reinventado no contato entre ator e direção e entre atores e o respectivo público”. Dessa forma, o teatro seria uma eterna experiência do vivenciar-se, do experimentar-se e nunca estaria plenamente pronto, pois revela-se uma vivência contínua.

Nesse contexto, após desenvolvermos as atividades artísticas/literárias mencionadas acima, fizemos uma análise qualitativa dos resultados, a fim de verificar a contribuição de tais metodologias para o desenvolvimento sociocognitivo dos participantes. Os resultados mostram que essas atividades possibilitaram aos participantes uma oportunidade de aprender um pouco sobre o universo teatral e melhorar as relações interpessoais dos mesmos, bem como desenvolvera espontaneidade, imaginação, criatividade e o gosto pela leitura, conforme será abordado nos resultados e discussão.

MATERIAL E MÉTODOS

O projeto foi desenvolvido no IFTO – *Campus* Gurupi, com um grupo composto por doze participantes, entre crianças e adolescentes, na faixa etária de cinco a quatorze anos (filhos ou parentes dos servidores e estudantes do *Campus*). Alguns participantes estudam no período matutino, outros no período vespertino, cursando o Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade. Por isso, o projeto foi realizado no período noturno, todas as segundas-feiras.

Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se os pressupostos metodológicos da pesquisa exploratória, uma vez que essa metodologia permite ao pesquisador buscar informações sobre o assunto estudado por meio da experiência. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Nesse sentido, foram desenvolvidas oficinas de contação de histórias, leitura de poesias, jogos teatrais, jogos lúdicos, improvisação teatral, dança e música e, posteriormente, foi feita uma análise qualitativa dos resultados, a fim de verificar a contribuição dessas metodologias para o desenvolvimento sociocognitivo dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Decidimos trabalhar com jogos teatrais com base em autores específicos do teatro, entre eles Spolin (2000) e Boal (1998), que retratam a importância de trabalhar jogos teatrais com as crianças. Os jogos teatrais realizados durante a aplicação do projeto com as crianças no IFTO tiveram a finalidade de despertar a espontaneidade, imaginação, criatividade e a

socialização entre o grupo. O trabalho realizado com o foco em contação de história, dança e música, tive o apoio de colaboradores como o Discente Nattan Roberto, Andréia Alves e Adrianne Lima, lembrando ainda da exploração de uma das participantes que possui conhecimento empírico em tocar violão, ou seja, embora nunca houvesse se capacitado com o instrumento, consegue tocar satisfatoriamente.

Cumpre ressaltar que, durante todo o processo, procuramos estabelecer um bom relacionamento entre o grupo e isso foi bastante importante para o êxito do projeto, uma vez que, a partir do momento em que se respeita o conhecimento e experiências dos colegas (professores/acadêmicos e estudantes), a aprendizagem torna-se mais satisfatória. Para Spolin (2010, p.1) "aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações".

A mesma autora acrescenta que se o professor não tiver espontaneidade para aplicar o jogo ou aplicar outra atividade, não vai conseguir ter um bom rendimento, e nem alcançar seus objetivos em sala de aula, pois precisa passar segurança para seus estudantes e mostrar que conhece o jogo e sente prazer em compartilhar com sua turma.

Nos primeiros momentos dos encontros, antes de começar o trabalho com jogos teatrais, era realizada uma preparação de corpo e voz com as crianças. Aplicamos os exercícios baseados nos ensinamentos de Grotowski (2007), mestre em preparação do corpo/voz. Sempre deixávamos clara a importância do aquecimento e alongamento antes do trabalho. Explicamos sobre a necessidade do corpo se preparar para não machucar durante os exercícios, e também não ficar com o corpo dolorido após os mesmos, e ainda pensar o aquecimento como facilitador de estado físico para o jogo ou cena. Cumpre ressaltar que, durante a realização dos exercícios de preparação corporal, os participantes do projeto tentaram executar os exercícios de acordo com a instrução da professora/acadêmica, recebendo informações sobre a importância de estarem com o corpo aquecido e alongado antes dos jogos.

A aplicação de jogos de improvisação normalmente era bem aceita pelas crianças e adolescentes, pois os mesmos têm muita facilidade de imaginação e são capazes de imaginar objetos que não estão presentes em cenas. Esse jogo funciona com todas as faixas etárias, basta que estejam disponíveis para realizá-lo. As crianças quando nascem sempre estão atentas ao que ocorrem ao seu redor, seus sentimentos vão aprimorando e depois elas começam a aprender através da imitação. Elas, nessa faixa etária, apenas simulam, imitam e representam as cenas que observam, mas não elaboram nenhum conceito ou possuem

dimensão racional do que realizam. A esse respeito Piaget (1971, apud Revebel, 1978, p. 10) comenta que:

> Nessa faixa de idade, o universo mental da criança é construído e coerente, mas não lógico. De início, a criança não raciocina, adapta-se às necessidades de um mundo que a sobrepuja e só lhe interessa na medida em que lhe é imposto e que a leva a reconstruí-lo para satisfazer os seus desejos. Sua inteligência é, a princípio, puramente prática, só bem mais tarde é que, pouco a pouco, chegará á elaboração de conceitos.

No final de cada encontro, solicitávamos aos participantes um relatório, ou protocolo sobre a atividade desenvolvida, que deveria ser entregue no próximo encontro. Explicamos que esse relatório ou protocolo poderia ser feito através de um desenho, uma música, poesia em que elas pudessem expressar seus pensamentos e lembranças.

> Protocolo são as coisas que o aluno quer dizer sobre o que vivenciou nas aulas de teatro. Eles se referem sempre à última sessão de trabalho e costumam ser apresentados quando tem início um novo encontro, durante o círculo de discussão inicial. [...] O protocolo não precisa ser denominado exclusivamente de "protocolo". É possível referir-se a ele como "jornal", "lembrança", "memória" ou ainda "história" das coisas que ocorreram na sessão de trabalho.(JAPIASSU, 2001. p. 74).

Acreditamos que quando o estudante registra suas ideias, as mesmas são relatadas com uma riqueza de detalhes maior do que quando se leva um tempo maior para retomá-las. Ao registrar suas atividades em seus relatórios/protocolos, os alunos voltam às imagens criadas, revisita suas memórias, revitalizando a criação e o poder de transformações através de imagens. Por isso, sempre procurávamos pedir aos participantes algum registro. E ainda o fato de poderem compartilhar entre eles essas vivências e experiências. Acredita-se que o compartilhamento revigora o trabalho e possibilita a exploração da diversidade de ideias.

Priorizávamos jogos de imitação durante os encontros ministrados para execução do projeto, pensando em trabalhar o conhecimento que cada participante traz de sua trajetória de vida, pois ainda nos nutrindo de Japiassu (2001), o que trazemos de nosso, nos possibilita melhor desenvolvimento por fazer parte de nós.

Ao longo do processo, percebemos o crescimento dos participantes. Paulatinamente, a timidez foi ficando de lado e eles começaram a envolver nas atividades propostas com mais abertura, pois as atividades lúdicas foram capazes de instigar a observação e a percepção dos participantes. Os indivíduos se mostraram capazes de superar e resolver seus conflitos com maior facilidade. Às vezes, procuravam buscar ajuda de quem estivesse por perto. Nessa situação, com base no socioconstrutivismo de Vygotsky (1984), o professor possui o papel de

auxiliar, orientar e acompanhar o desenvolvimento do estudante que se dá por meio da interação com o grupo.

Constatamos que, para trabalhar com atividades dramáticas, o professor precisa ter tempo e paciência, e, acima de tudo, deixar os alunos sentirem liberdade para criar e expressar seus sentimentos. Só assim o professor vai conhecer e perceber as dificuldades de cada um. De acordo com Reverbel (1978. p. 22), o professor pode e deve despertar interesse em seus estudantes estimulando-os a criar. Sobre o crescimento da criança essa autora afirma que:

> É preciso que seja a própria criança que nos revele o que se passa nela durante este crescimento que é a criação efetiva, real, do homem social. É preciso por consequência pô-la nas condições propícias às suas revelações. É preciso abrir o caminho às possibilidades de expressão pessoal do adolescente, isto é, facilitar, através dos exercícios e meios exteriores, o desenvolvimento de sua personalidade interior.

Antes de iniciar os encontros, tínhamos a preocupação em trabalhar dois pontos importantes: a respiração e o relaxamento. A respiração é fundamental em todas as atividades realizadas, para que os participantes se sintam bem e aprendam a utilizá-la a favor do seu exercício. Desse modo, usamos balões para a execução de um dos exercícios realizados com o grupo, no qual se “enche o balão e esvazia o balão”. Esse exercício trabalha com a expiração lenta (enche o balão) e a inspiração profunda (esvazia o balão). O papel da respiração é elucidado pela pesquisadora Olga Reverbel que acredita que:

> Em toda a atividade dramática é fundamental o papel de respiração, pois é necessariamente associada ao movimento, acompanha o impulso, o dinamismo, o ritmo, ao mesmo tempo que evita cansaço. Por meio de exercício simples, com temas de improvisação adequados a cada faixa etária, o professor incentivará seus alunos à descoberta, à compreensão e ao uso correto da respiração. (REVERBEL, 1978, p. 48)

Outro fator importante é o relaxamento, este precisa ser realizado no início e no final das atividades, pois os estudantes têm que estar com o corpo relaxado para executar as atividades. Com a aplicação do relaxamento, os estudantes conseguem se desvincular dos problemas pessoais e os pensamentos indesejáveis que trazem consigo.

Uma ação do projeto interdisciplinar era o diálogo sobre os acontecimentos. Ao final de cada aula aplicada, nos reuníamos para falar a respeito das dificuldades dos estudantes, pois a maioria não tinha iniciação teatral, era o primeiro contato com esse universo. Nesse bate papo tentávamos encontrar soluções para ajudar os participantes que apresentavam algum tipo de dificuldade. Logo nos primeiros encontros, percebemos que os estudantes tinham dificuldades para realização dos alongamentos, os mesmos não conseguiam sentir-se livres

para liberar os movimentos, a estranheza com esse novo universo atrapalhava a realização da atividade. Então, resolvemos trabalhar com jogos de improvisação, que auxiliam na concentração, atenção e a timidez.

Nessa etapa do processo o indivíduo tem que se sentir acolhido pelo professor, o trabalho teatral precisa contar com a iniciativa do participante, o estudante deve receber estímulo, mas deve-se evitar a interferência direta que não esteja de acordo com suas percepções. Não adianta forçar o estudante a realizar uma ação cênica, porque ele não vai sentir-se bem para executá-la como o desejado, o ideal é que o indivíduo aprenda e se desenvolva dentro de suas possibilidades.

Ao longo do processo, os participantes do projeto foram perdendo a timidez e o medo do palco. Começaram a receber estímulos para colocar seus anseios e desejos em execução, desse modo, já se sentiam preparados para encenar, dramatizar, ler e escrever poemas.

O projeto teve como culminância a realização de apresentações artísticas pelos participantes no IFTO – *Campus* Gurupi, tendo como público a comunidade externa e institucional. Foram realizadas três apresentações pelas crianças: contação de história, em que uma menina de apenas cinco anos contou uma história da sua infância; leitura de poesias sobre a infância (escritas pelas próprias crianças) e uma dança *country*. Ressaltamos que todas as apresentações foram realizadas de forma satisfatória, em que todas as crianças conseguiram atuar com perfeição, esquecendo a timidez e a inibição diante do público.

Analisando os resultados de todo o trabalho desenvolvido no projeto, notamos que as crianças e adolescentes tiveram um salto grande na aprendizagem, aprendendo a interagir no meio social e a respeitar o próximo. Foi possível observar a melhora na qualidade de leitura dos participantes, após terem realizado várias leituras para a construção da proposta. Também ficou clara a abertura dos participantes para manifestarem suas opiniões, melhorando o diálogo e o discurso. Conhecimentos sobre a dança, a música e a língua portuguesa, foram adquiridos perceptivelmente. Percebemos que as crianças envolvidas sentiam prazer com a leitura, a escrita e a interpretação de texto. Faziam questão de manifestar sobre o entendimento que haviam captado do texto lido, sem a plena consciência que estavam fazendo uma interpretação de texto que organizada e passada para o papel seria uma rica redação.

CONCLUSÕES

O trabalho que surgiu pela necessidade de execução da disciplina “Projeto Interdisciplinar” reverberou em ações multiplicadoras de conhecimento e aprendizagem. Seria o ensinar aprendendo. O convívio com essas pessoas trouxe um grande enriquecimento para a

trajetória acadêmica dos estudantes de Licenciatura em Artes Cênicas envolvidos no projeto e, com certeza, para a trajetória de vida das crianças que hoje percebem na Arte um dispositivo de aprendizado.Todas as atividades aplicadas no projeto tinham como objetivo despertar o interesse dos participantes pelo universo teatral, uma vez que, no início, as crianças e adolescentes participantes do projeto demonstravam não ter consciência de suas aptidões e prazeres, tinham vergonha de mostrar o que gostavam de fazer, devido a pouca experiência em participar de ações dramáticas. Isso pode estar relacionado ao fato de que, às vezes, em seu convívio diário, não foi dada a possibilidade de desenvolver suas aptidões. No decorrer do projeto, contudo, os participantes foram descobrindo, pouco a pouco os seus anseios, desejos, vontades e, por conseguinte, a possibilidade de exploração do trabalho proposto. Esse despertar para a ação dramática vai de encontro ao despertar de si par a arte e uma nova percepção da vida e de sua re-elaboração de perspectivas poéticas sobre o mundo. Talentos e possibilidades são explanados e novas descobertas na trilha desse processo vão sendo de suma importância.

O projeto cumpriu seu propósito, porém, caso houvesse continuidade, seria o momento de aprofundar o conhecimento das pessoas envolvidas com relação ao universo teatral, à pesquisa e embasamento teórico; bem como quanto aos exercícios envolvendo leitura e escrita, que são essenciais para que se desenvolva um trabalho considerável em Arte.

Enfim, o projeto foi um momento de aproveitar o empenho das crianças e desenvolver seu lado crítico, e sua autoestima. Todavia, apesar de ter promovido o prazer em ler e escrever, o tempo disponível foi aquém do necessário para que as crianças e adolescentes envolvidos no projeto vencessem as fragilidades que trazem com relação a ler e escrever.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CABRAL, Beatriz Ângela. **O drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **MetodologiaCientífica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CRISTIANO, Cristina Américo. **Ensino da Arte e Interdisciplinaridade:** olhares e reflexões a partir da narrativa de professores e alunos do Ensino Médio da E.E.B Professora Maria Garcia Pessi. Criciúma: UNESC, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em:

<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00004B/00004B9D.pdf>. Acesso em: 16 setembro 2016.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Espectador**. Editora Hucitec. São Paulo. 2003

FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam.51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GROTOWSKI, Jerzy. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969.** São Paulo: Perspectiva: SESC ; Pontedera, IT : Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro.** 7. ed.Campinas: Papirus, 2001.

SPOLIN Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. (I. D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2000.

REVERBEL, Olga Garcia. **Teatro na sala de aula.** Rio de Janeiro, J. Olympio. 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

REFLETINDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS CANDIDADOS PARA O ENEM 2017

Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa[1], Wilker Formiga Dantas[2], Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral[3],
[1]Docente IFPB – Campus Cajazeiras. Coordenadora - PROBEXT. e-mail: sayonara.uchoa@ifpb.edu.br; [2]Discente do curso técnico integrado em informática - IFPB. Bolsista PROBEXT. e-mail: wilkeeer.dantas@gmail.com; [3]Discente Licenciatura em Letras. e-mail: symara_abrantes@hotmail.com.

RESUMO: Apresenta resultados de projeto de extensão desenvolvido no âmbito do IFPB cujo propósito foi ofertar à comunidade cajazeirense condições para que os alunos, oriundos do Ensino Médio, dispusessem de ferramentas linguísticas para o desenvolvimento de capacidade necessárias à participação equitativa no Exame Nacional do Ensino Médio. Cursos de leitura e produção de textos, voltados a este objetivo, são inacessíveis para uma grande parte da população inserida em escolas públicas. Embora o ensino de leitura e escrita seja um tema extremamente discutido nas escolas, seu desenvolvimento efetivo e eficaz ainda permanece muito distante da realidade de muitas comunidades. Neste sentido, o projeto ofertou oficinas de leitura e escrita, constituindo um curso de extensão com duração de 40h, destinado ao público já descrito. As ações didáticas, fundamentadas numa visão de leitura enquanto processo de interação e de escrita como construção, por meio de retextualização, foi ofertado nas dependências do IFPB, Campus Cajazeiras, e as oficinas desenvolvidas de forma processual e contínua, respeitando-se as peculiaridades dos grupos e suas necessidades linguísticas. Pelos dados colhidos, percebeu-se a deficiência destes alunos nestas duas áreas tão importantes e, ao mesmo tempo, o potencial dos mesmos para aprender, aspectos estes vivenciados através dos resultados obtidos durante o processo. Os dados analisados advêm de textos produzidos por estes alunos e outros colhidos durante o desenvolvimento das atividades. Ações como estas, pelas analises realizadas, contribuem para o desenvolvimento competências linguísticas necessárias para que estes alunos sintam-se inseridos, efetivamente, no processo de seleção, numa visão igualitária.

Palavras-chave: escrita, leitura, produção.

READING TEXTS AND PRODUCTION IN ESMS: BUILDING KNOWLEDGE OF LANGUAGES

SUMMARY: Displays extension project results developed under the IFPB whose purpose was to offer the community cajazeirense conditions for students coming from high school, dispossessed of language tools for the development of necessary capacity equal participation in the National High School Exam . Courses of reading and production of texts aimed at this goal, are inaccessible to a large part of the population inserted in public schools. Although reading and writing education is a subject very discussed in schools, its effective and efficient development remains far from reality in many communities. In this sense, the bill tendered reading and writing workshops, constituting an extension stroke lasting 40h, previously described for the public. Didactic actions, based on a reading vision as a process of interaction and written as construction through retextualization was offered in IFPB dependencies, Campus Cajazeiras, and workshops developed procedural and continuous manner, respecting the peculiarities of groups and their language needs. The collected data, realized the deficiency of these students in these two areas as important and at the same time, the potential

of them to learn, aspects experienced by the results obtained during the process. The data analyzed comes from texts produced by these students and others collected during the development of activities. Actions such as these, the analysis carried out, contribute to developing language skills necessary for these students feel entered effectively in the selection process, an egalitarian vision.

Keywords: writing, reading, production.

INTRODUÇÃO

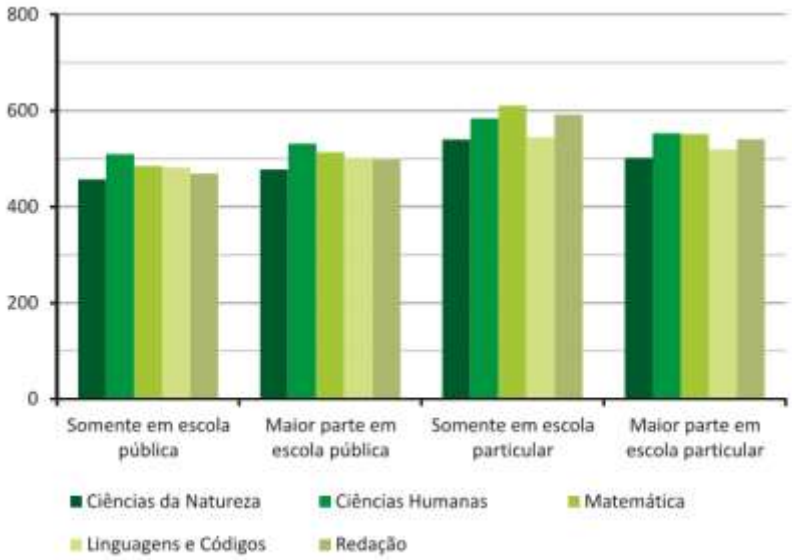
Ler e escrever, embora constitua temática muito discutida, ainda representa enorme gargalo, sobretudo para os alunos inseridos na transição entre o ensino médio e o superior. É nesta fase em que afloram todas as deficiências de capacidades de linguagem que, no decorrer dos anos escolares, foram sendo deixadas para trás.

Ao nos deparamo-nos com os grupos de alunos que vêm, em sua grande maioria, da escola pública, percebemos o contingente de alunos que não desenvolveram, durante o Ensino Fundamental, as habilidades linguísticas necessárias para competir, socialmente, com outros alunos em processos como ENEM e concursos.

Segundo dados do Relatório Pedagógico ENEM 2011-2012, ao considerarmos os dados sobre o tipo de instituição escolar frequentada no Ensino Médio, fica evidente que a maioria (77,5%) dos participantes do ENEM 2011 e 2012 advém da escola pública, ao passo que mais de 16% havia estudado apenas em escolas particulares. Porcentagens pequenas, de 3% ou menos, haviam alternado entre escolas públicas e privadas em algum momento de sua trajetória escolar em nível médio.

No entanto, o que chama a atenção são os resultados obtidos na relação entre os alunos da escola pública e da privada. É preciso deixar claro que não estamos defendendo a diferenciação de capacidades destes dois grupos. Ao contrário, seguramos a bandeira da oferta de iguais condições para os dois grupos, para que concorram, nas mais diversas situações sociais, com iguais ferramentas, fato este demostrado de forma contrária se observarmos os dados abaixo, disponibilizados pelo INEP.

Gráfico 1: Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do ENEM segundo o tipo de instituição escolar frequentada no Ensino Médio – Brasil – 2012



Fonte: Microdados ENEM 2012 (Inep, 2013). Disponível em: Relatório Pedagógico ENEM 2011-2012.

Como admitir que uma parcela tão pequena da população, de alunos que estudaram em escolas particulares, detenham os melhores resultados em todas as áreas do conhecimento? Segundo dados do mesmo relatório,

> [...] sobre o tipo de instituição escolar frequentada no Ensino Médio, nota-se que a maioria (77,5%) dos participantes do ENEM 2011 e 2012 é proveniente da escola pública, ao passo que mais de 16% havia estudado apenas em escolas particulares. Porcentagens pequenas, de 3% ou menos, haviam alternado entre escolas públicas e privadas em algum momento de sua trajetória escolar em nível médio (BRASIL, 2015, p. 57).

Pelas reflexões iniciais, atribuímos esta condição a falta de estratégias, na escola pública, que favoreçam situações de aprendizagem mais significativas aos seus alunos.

Segundo Rojo (2009, p. 33), considerando dados do relatório ENEM 2005, a escola ainda anda na contramão do que o mundo está exigindo do aluno. Por este limiar, ainda nos deparamos com propostas de ensino de leitura pautadas somente no ensino normativo em detrimento de propostas voltadas ao desenvolvimento da leitura e escrita como práticas sociais.

Falamos, pois, em "competir socialmente" por adotarmos que todas as ações humanas são perpassadas pela linguagem e, numa sociedade guiada pelo contexto comunicativo, ler e escrever constituem ações fundamentais à inserção social equitativa.

É preciso deixar claro que, diferentemente de outras épocas em que o problema da leitura e escrita se concentrou no acesso, na atualidade nos deparamos com um acesso rápido, fácil e que chega a maioria da população, das mais diferentes faixas etárias e classes sociais, por meio da disseminação dos mais variados gêneros textuais e impulsionados pela tecnologia.

Diante deste fato, o principal problema consiste, sobretudo, em ter competência para lidar com esse grande contingente de textos, marcado pela dificuldade que os alunos encontram em fazer uso da leitura como instrumento de acesso ao conhecimento durante a realização de testes diversos.

O próprio Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é exemplo desta exigência social, visto que coloca o aluno, egresso do Ensino Médio, o desafio de uma avaliação constituída por gêneros textuais diversificados, constituídos pela relação entre diferentes manifestações da linguagem e, por tal, exigindo do aluno um nível de competência linguística que, na maioria das vezes, não é trabalhado na escola durante os ensinos fundamental e médio.

Não se trata de criticar o exame em discussão, ao contrário, de perceber a necessidade de que os alunos desenvolvam condições para superá-lo, visto que as competências exigidas pelo mesmo serão necessárias para o bom desempenho destes alunos nas fases seguintes de sua formação, ou seja, no Ensino Superior.

Ao contrário, buscou-se a implementação efetiva de ações que proporcionassem a oferta de oficinas de leitura e escrita, socialmente restritas aos alunos de escolas particulares, aos discentes oriundos de escolas públicas e que não tiveram esta oportunidade do decorrer de sua formação.

Diante desta problemática, o projeto "Leitura e produção de textos no ENEM: construindo saberes linguísticos" foi construído visando oferecer à comunidade a possibilidade de participar de oficinas de linguagem voltadas à construção desses saberes e, a partir disso, condições para que o educando, em transição social, possa competir em patamar de igualdade com os demais grupos sociais, ofertando-lhe a possiblidade de inserção social através da linguagem.

Decorrente das oficinas desenvolvidas, buscamos analisar o impacto de ações de ensino de leitura e escrita, direcionadas e com base teórica, contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, ou seja, se o aluno desenvolveu ferramentas de leitura e produção de textos, preparando-se para o exame do ENEM.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida em três momentos. Primeiramente, foi realizado o levantamento sobre o interesse dos alunos com relação a um curso de leitura e produção, voltado para prova do ENEM através da visita nas três maiores escolas da rede estadual de ensino da cidade, visto que o propósito do curso é a destinação de vagas para o público externo ao IFPB.

Seguidamente, em um segundo momento, foi feita a inscrição dos interessados e, neste momento, o preenchimento da ficha versava sobre questões relacionadas ao perfil deste aluno, no que diz respeito a percepção acerca da necessidade de participar em curso da natureza, sobre a experiência no ENEM, enfim, os levantamentos iniciais.

Em um terceiro momento, foram colhidas informações no que diz respeito a experiências destes alunos com atividades de produção textual em suas escolas de origem, através de questionários.

E, por fim, o levantamento do nível das principais dificuldades apresentadas por estes alunos no que diz respeito à produção de textos escritos, como avaliação diagnóstica e instrumento preliminar para tomada de decisões quanto aos direcionamentos do trabalho a ser desenvolvido com aquele grupo.

Apresenta, pois, dados quantitativos e qualitativos, envolvendo uma análise acerca do perfil destes alunos e, consequentemente, das principais dificuldades enfrentadas por eles diante da proposta de uma produção de texto.

Neste sentido, serão apresentados dados referentes às três etapas descritas e analisados à luz das reflexões teóricas, visto que os dados referentes aos impactos gerados pelas oficinas configuram material de análise mais substancial e, por tal, objeto para outro estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as fases descritas, foi montado o material de divulgação e realizada a visita em três grandes escolas da rede estadual de ensino do município de Cajazeiras – PB, mais especificamente, foram visitadas as turmas de terceiro ano do Ensino Médio, totalizando uma média de 9 turmas e de 180 alunos.

A primeira impressão que se teve, durante as visitas, foi a de esvaziamento das salas de aula, visto que na escola 1 havia cerca de 15 alunos por turma. Na escola 2, situada no centro da cidade, cerca de 25 alunos por turma e, na escola 3, no momento da visita, encontramos apenas 10 alunos, visto que a grande maioria já havia saída da escola no meio da tarde.

Após a divulgação, ocorreu o período de três dias para inscrição, momento em que recebemos 63 fichas. Dos alunos inscritos, 63,4% configuram alunos da comunidade externa do IFPB, ou seja, vindos das escolas estaduais visitadas. 36,6% foram alunos da própria instituição que, embora não tenham sido avisados, buscaram a inscrição por informações adquiridas com os colegas. Do grupo externo, 40% dos alunos são oriundos das zonas rurais ou de cidades circunvizinhas. Os demais são moradores da zona urbana. Diante da procura, embora tenhamos ofertado apenas 40 vagas, acolhemos todos os inscritos.

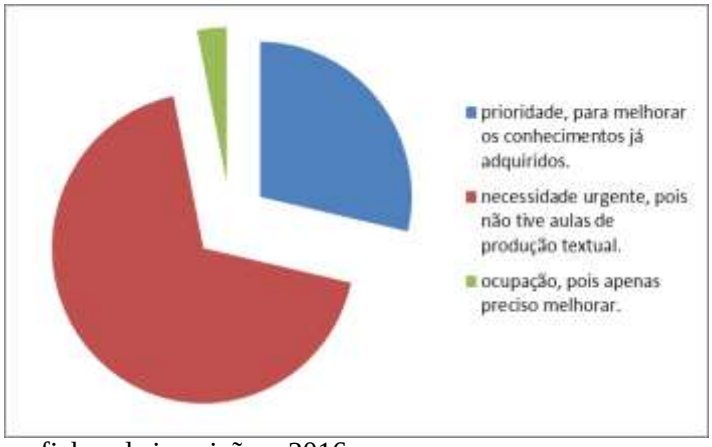
Quanto aos dados questionados na própria ficha de inscrição, dos 63 inscritos, 40% já havia realizado ENEM pelo menos uma vez e não havia obtido êxito, sobretudo na redação, demonstrando um quadro reincidente neste exame nacional se compararmos com os dados do último relatório pedagógico publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP – 2011/2012, publicado em 2015:

> Pouco mais da metade dos participantes do ENEM 2011 e 2012 correspondem a egressos do Ensino Médio, isto é, indivíduos que já haviam concluído tal etapa de ensino em anos anteriores à aplicação da prova. Com cerca de 30%, ocorre o contingente de concluintes (participantes que esperavam concluir o Ensino Médio no próprio ano de aplicação do ENEM). Já o menor contingente ficou a cargo dos participantes que ainda não haviam concluído o Ensino Médio e tampouco apresentavam vínculo escolar. (BRASIL, 2015, p. 56)

Pela relação entre os dados do relatório do INEP -2015 e dos colhidos durante a inscrição, percebemos a tendência dos alunos realizarem o ENEM mais de uma vez e, às vezes, várias vezes, fato que evidencia que estes alunos não se encontram preparados para aquele tipo de avaliação o que, muitas vezes, representa um elemento de distanciamento destes alunos da vida escolar, ou seja, encontram-se foram do nível de ensino no qual deveriam estar, pelo fluxo normal.

Outro dado colhido esteve relacionado ao elemento impulsionar da busca destes alunos por um curso produção de textos, voltado ao ENEM, mesmo para aqueles que ainda estavam inseridos na escola. Diante dos dados, os alunos inscritos buscaram participar de um curso porque o mesmo representa:

Gráfico 2: DO ESTÍMULO PARA A INSCRIÇÃO NO CURSO



Fonte: dados obtidos em fichas de inscrição – 2016.

Pelos dados apresentados, percebemos que 68% dos alunos não tiveram, em sua formação básica, o acesso a aulas motivadoras ou orientadoras voltadas ao desenvolvimento da prática de escrita de textos e, dos 29% que tiveram, ainda consideram-se inaptos a esta atividade. Somente 3% vieram buscar aprimoramento, ou seja, já se consideram produtores textuais.

Tal situação é refletida por Rojo (2009) ao discutir os dados do ENEM 2005 e, diante do relatório daquela época, chega à conclusão de que, os dados apontam

> [...] a escola – tanto pública como primvada, nestes casos – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a "nova" LDB já ter doze anos.

Para melhor refletirmos sobre estes dados, buscamos no documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) quais os parâmetros norteadores desta fase, no que tange ao ensino de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Segundo o documento,

> [...] o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. Sob essa lógica, e levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao

> funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2006, p. 18)

Pelo exposto, percebemos que, nem de longe, esta visão global, sistematizada e aprofundada do ensino de língua vem sendo realizado no âmbito das escolas públicas.

Para Rojo (2009) quadros como estes somente vêm a demonstrar que o desanimo, a resistência e desinteresse dos alunos, sobretudo dos oriundos de camadas mais populares, deve-se a ineficácia das práticas didáticas que não desenvolveram as capacidades leitoras e escritores destes alunos que, por sua vez, são fundamentais para a permanência e, principalmente, o progresso desses na vida escolar.

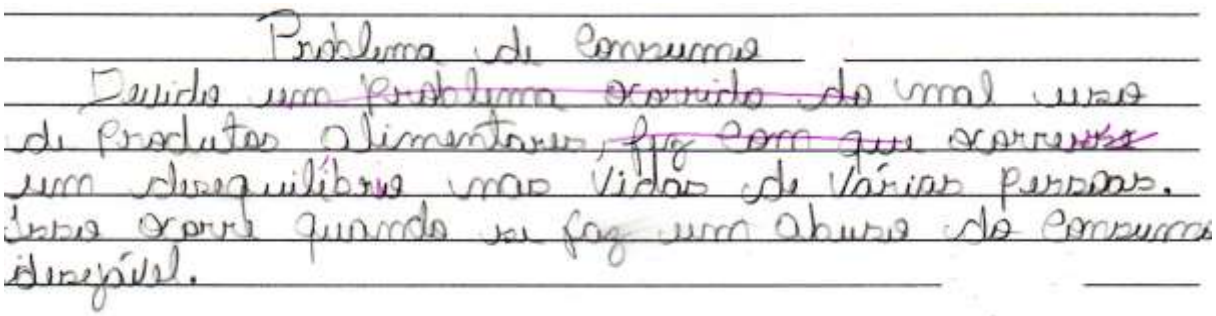
Diante deste quadro, seria contundente afirmar que estes alunos ingressaram no curso ofertado apresentado grandes dificuldades na produção de textos. Não estamos falando somente daquelas relacionadas ao manejo da linguagem padrão da língua, visto que por serem foco permanente da escola, deveriam ser extremamente aprimoradas, o que não são.

É neste momento em que os alunos, oriundos do Ensino Médio, ficam frente a um processo avaliativo – ENEM - que analisa tais capacidades que os mesmos não desenvolveram, gerando um conflito imenso, visto que, por não estarem preparados ficam a mercê da incapacidade e, devido a isto, na maioria das vezes, não progridem em sua formação.

Não nos detemos, aqui, a discutir oportunidades de acesso por ampliação de oferta, mas na perspectiva de condições equitativas de concorrência por nível de capacidade linguística.

Como exemplificação, apresentaremos trecho de texto de um aluno, colhido no curso de produção de texto, visando demonstrar estas reais dificuldades apresentadas.

IMAGEM 1: INTRODUÇÃO ALUNO 23


Problema de Consumo

Devido um problema ocorrido do mal uso de produtos alimentares, foi com que ocorresse um desequilíbrio nas Vidas de Várias Pessoas. Isso ocorre quando se faz um abuso de consumo desnecessário.

FONTE: Produções alunos/2016.

Após a proposta de produção, guiada pelas orientações e discussões temáticas, leitura de gêneros diversos, enfim, após todo um trabalho de apropriação acerca do assunto, os alunos foram convidados a discorrer sobre o que compreenderam do tema "Relação entre consumo e obesidade".

Se observarmos o fragmento apresentado, podemos identificar que não há sérios problemas quanto à norma padrão, visto que o aluno escreve com correção. No entanto, quando paramos para analisar a competência de "relacionar, organizar e interpretar informações, fato, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista" fica evidente que não há uma organização das ideias, ou seja, ocorre total incoerência das informações apresentadas. Assim, o aluno não dispõe de ferramentas necessárias à organização das ideias na construção de um ponto de vista, o que desemboca na incapacidade crítica.

Preocupa-nos esta situação, pois remete à fragmentação das áreas de conhecimento, no Ensino Médio. Outro fato a ser apontado é que o problema da incapacidade de uso da linguagem também atinge as demais áreas, visto que, todo o conhecimento é perpassado pela linguagem e todas as áreas recorrem à capacidade do aluno ler, compreender e escrever.

Diante dos fatos abordados, desenvolvemos estratégias de ensino voltados às principais dificuldades apontadas por estes alunos, cujos resultados serão apresentados em outro momento.

CONCLUSÕES

Com base nos aspectos abordados, é possível afirmar que o ensino ofertado no Ensino Médio encontra-se aquém às reais necessidades dos alunos, visto que estes, ao se depararem com situações avaliativas envolvendo a capacidade de produzir textos, a exemplo do ENEM. Pela falta de habilidade, ficam a mercê da realização de repetidos exames e, por tal, demonstrando a desigualdade de oportunidade para continuidade da vida educativa. As principais dificuldades residem na capacidade de organizar as muitas informações e construir argumentos. É perceptível a angustia vivenciada por estes alunos ao demonstrarem a incapacidade de refletir sobre problemas sociais e posicionar-se criticamente frente a eles. É, pois, necessário ampliar estas discussões de modo a promover ações como as que guiaram este estudo, na tentativa de ofertar a estes alunos um ensino voltado às suas reais necessidades linguísticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico**: Enem 2011-2012. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

UCHOA, Sayonara Abrantes de Oliveira. **PROJETO PROBEXT**: Leitura e produção de textos no ENEM: construindo saberes linguísticos. Edital de Extensão N.º 005/2016 - PROBEXT PROJETO. Cajazeiras – PB: IFPB, 2016.

REFLEXÕES SOBRE AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NAS PROVAS DO ENEM DE 1998 A 2015

Almir Tavares da Silva[1], Janecléia Ribeiro das Neves[2]

[1]Prof. Me. do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – *Campus* Penedo. e-mail: almir.silva@ifal.edu.br;
[2]Discente e bolsista PIBIC. Curso técnico integrado em Açúcar e Álcool – IFAL – *Campus* Penedo. e-mail: jhany-neves@hotmail.com

RESUMO: este trabalho resultou de um projeto de pesquisa que iniciou no ano de 2014 sobre as linguagens artísticas presentes nas questões do ENEM desde 1998. Expandimos nossas reflexões nesse trabalho até o último exame em 2015. Elaboramos tabelas e gráficos que mostram o quantitativo das questões de arte em cada ano de aplicação das provas e a diversidade das linguagens artísticas. Verificamos as diversas áreas da arte com maior e menor ênfase nas provas desde 1998. Nosso objetivo principal foi descobrir a importância dada à diversidade dos conteúdos de arte e às linguagens artísticas nas provas do ENEM. A aluna bolsista realizou pesquisas no *site* do INEP para *download* das provas, pesquisou e resolveu as questões, elaborou tabelas e gráficos com dados sobre as linguagens artísticas e assuntos em cada ano de realização das provas. Durante os dezoito anos de aplicação desse exame pelo Governo Federal Brasileiro identificamos 129 questões que enfocaram a arte com destaque para as linguagens da pintura e da música. As linguagens com menor destaque foram o artesanato, cinema, escultura e fotografia. Esse trabalho como resultado de um projeto de pesquisa em 2014 se estenderá no próximo ano (2017) como um projeto de extensão na modalidade PROPEQ que será desenvolvido por meio de palestras nas escolas públicas da comunidade onde nosso *campus* está inserido.
Palavras–chave: arte, ensino, extensão, pesquisa, simulado

REFLECTIONS ON ARTISTIC LANGUAGES IN THE EXAM OF THE ENEM 1998 UNTIL 2015

ABSTRACT: This work resulted from a research project that began in 2014 on artistic languages present in ENEM issues since 1998. We expanded our reflections in this work until the last examination in 2015. We elaborate tables and graphs showing the amount of art issues in each year of application of the tests and the diversity of artistic languages. We checked the various areas of art with greater and lesser emphasis on evidence since 1998. Our main goal was to find out the importance given to the diversity of the art content and artistic languages in evidence ENEM. The fellow student conducted research in the INEP site for download of the evidence, researched and resolved the issues, prepared tables and graphs with data on artistic languages and subjects in each year of performance of the tests. During the eighteen years of implementation of the review by the Brazilian Federal Government identified 129 questions that focus on the art especially the painting languages and music. The languages with less emphasis were crafts, film, sculpture and photography. This work as a result of a research project in 2014 will be extended next year (2017) in an extension project in PROPEQ mode that will be developed through lectures in public schools in the community where our campus is located.
KEYWORDS: art, education, extension, research, simulated

INTRODUÇÃO

No ano de 1998 foi realizado o primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil e o objetivo era avaliar o desempenho dos estudantes ao terminarem a Educação Básica. Esse exame contribuiria para que o governo brasileiro tomasse decisões e melhorasse a qualidade da educação no Brasil. Passados dez anos, o ENEM também contribuiu de outra forma, pois as instituições de ensino superior passaram a utilizá-lo como um mecanismo para selecionar os estudantes a ingressarem na graduação.

Hoje o ENEM possui as seguintes matrizes de referências que orientam a seleção de questões que farão parte de seus exames e compreendem quatro áreas do conhecimento:

1. Linguagens, códigos e suas tecnologias;
2. Matemática e suas tecnologias;
3. Ciências da Natureza e suas tecnologias;
4. Ciências Humanas e suas tecnologias.

Sob o título de 'Linguagens, códigos e suas tecnologias' estão os conteúdos de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol), Literatura, Educação Física, Tecnologia da Informação e Artes. A área de Artes compreende várias linguagens artísticas que conhecemos como artes visuais, dança, música e teatro. A partir dessas classificações em áreas do conhecimento, subdivididas em disciplinas e no caso específico de Artes ainda possui outras subdivisões. Tudo isso nos fez pensar, buscar e posteriormente analisar essas linguagens artísticas inseridas no ENEM e como a nossa instituição de ensino está preparando os seus alunos no que se refere aos conteúdos da área de Artes que constam nas provas.

Nas semanas que antecedem o ENEM várias instituições educacionais e os professores das diversas disciplinas se dedicam à realização dos aulões/simuladões. Na nossa região não percebemos uma atenção dada à área de Arte e ao professor dessa disciplina para que também façam parte desses momentos. Sabemos que a área de 'Linguagens, códigos e suas tecnologias' abrange as artes, mas com qual ênfase as provas abordam questões ligadas às linguagens artísticas? Essas foram algumas reflexões que percebemos e que nos levaram a pesquisar as provas a partir do ano de 1998 num projeto de pesquisa que iniciou no ano de 2014.

Quando levantamos a questão sobre a presença de questões de arte no ENEM e a ausência de suas resoluções nos aulões/simuladões nas instituições de ensino de nossa região, será que isso acontece pela ausência de professores habilitados para essa disciplina ou desconhecimento da equipe pedagógica? Dessas reflexões, o currículo precisa ser repensado

com objetivos aos exames futuros que o aluno enfrentará ou os exames precisam considerar os currículos escolares? Quem prevalece e quem se submete nessas relações entre exames e currículos ou será que esse itens devem ser trabalhados numa relação de reciprocidade?

Pretendemos com esse artigo que mostra os resultados do projeto de pesquisa compreender a importância dada à diversidade dos conteúdos de arte e às linguagens artísticas nas provas do ENEM desde o ano de 1998 a 2015. Como objetivos específicos, a aluna bolsista identificou as questões de arte nas provas do período supracitado, respondeu às questões encontradas nessas provas pesquisando seus conceitos em livros de arte e na internet, classificou as questões direcionando às linguagens artísticas dentre pintura, escultura, arquitetura, teatro, música, dança, cinema, artesanato ou patrimônio artístico e relacionamos as questões à proposta curricular do nosso *campus*.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho da aluna bolsista iniciou ao realizar o *download* das provas do ENEM no ano de 1998 por meio do *link* na internet http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Em seguida iniciou o processo de observação à prova e identificou quais questões estavam diretamente ligadas às artes. A aluna fez essa observação e leitura nas quatro matrizes de referência.

Ao encontrar essas questões a bolsista fez pesquisas em livros de artes na biblioteca do *campus* e também em diversos *sites* na internet para compreender a pergunta e identificar a resposta correta. Após essa pesquisa ela também elaborou textos com uma lauda que pudesse mostrar os conceitos e características abordados na questão. Esse texto era corrigido e na semana seguinte era discutido com a aluna bolsista. Esse período que compreendia o *download* da prova, a identificação das questões de arte, a pesquisa e elaboração de texto para cada ano do ENEM durava aproximadamente duas semanas, junto à orientação e debate com o orientador.

A partir desse primeiro momento esse trabalho continuava para os anos seguintes de provas do ENEM, incluindo também os anos de 2010 e 2015 quando houve a reaplicação das provas. Como exemplo, no ENEM 2007, PROVA 1 – AMARELA – PÁGINA 2, a primeira questão aborda o seguinte:

Questão 1 – Não só de aspectos físicos se constitui a cultura de um povo. Há muito mais, contido nas tradições, no folclore, nos saberes, nas línguas, nas festas e em diversos outros aspectos e manifestações transmitidos oral ou gestualmente, recriados coletivamente e modificados ao longo do tempo. A essa porção intangível da herança cultural dos povos dá-se o nome de patrimônio cultural imaterial. Internet: <www.unesco.org.br>.

Qual das figuras abaixo retrata patrimônio imaterial da cultura de um povo?

A - Cristo Redentor

B - Pelourinho

C - Bumba-meu-boi

D - Cataratas do Iguaçu

E - Esfinge de Gizé

A partir da identificação dessa questão a aluna bolsista iniciava a pesquisa sobre patrimônio, patrimônio material, patrimônio imaterial, patrimônio construído pelo homem e pela própria natureza. Dessa pesquisa sobre esses conceitos conseguiu resolver a questão 1 do ENEM 2007. Essa forma de pesquisa e leitura se deu em todas as provas desde 1998 a 2015.

Como recursos para o desenvolvimento das pesquisas, além do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a aluna bolsista

também usou como referências bibliográficas várias obras de diversas linguagens artísticas existentes na biblioteca do IFAL – *campus* Penedo e outras do próprio professor orientador. Dentre os autores mais consultados destacamos Mariano (2010), Cumming (1996), Faria (2013), Faro (2001), Feist (2005), Guinsburg (2006), Gusmão (2008), Pavis (1999), Proença (2008), Rodrigues (2012), Strickland (1999), Tirapeli (2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

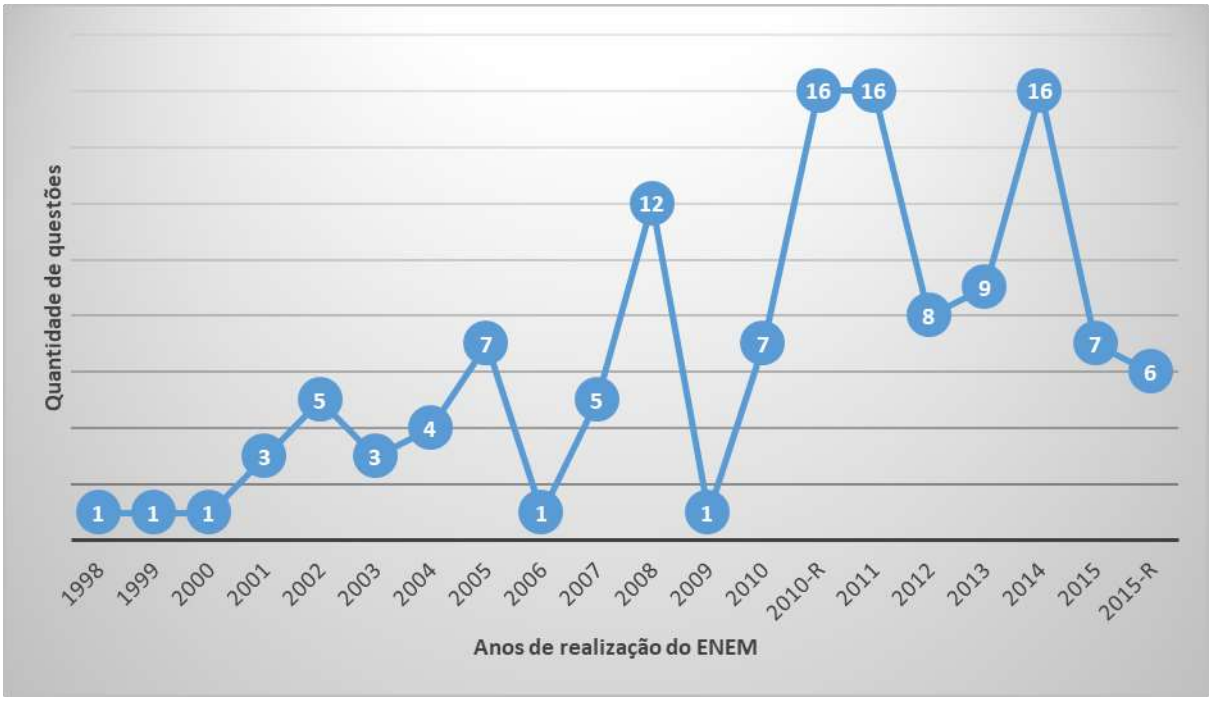
Nesse processo desenvolvemos um trabalho que compreendeu todos os anos de provas do ENEM desde 1998. Encontramos questões de diversas linguagens artísticas e outras que faziam relações da Arte com outras disciplinas. Algumas abordavam artistas nacionais e outras artistas estrangeiros totalizando 129 questões nesses anos de implementação do ENEM. Abaixo, na Tabela 1 há uma demonstração do quantitativo das questões de arte ano após ano.

Tabela 1. Tabela descritiva com a identificação do quantitativo das questões de arte nas provas do ENEM de 1998 a 2015. Resultados expandidos do Projeto de Pesquisa (PIBIC): 'O Exame Nacional do Ensino Médio e sua abordagem às questões de arte', IFAL – *Campus* Penedo, 2014/2015.

Anos do ENEM	Quantitativo de questões de arte
1998	01
1999	01
2000	01
2001	03
2002	05
2003	03
2004	04
2005	07
2006	01
2007	05
2008	12
2009	01
2010	07
2010 - reaplicação	16
2011	16
2012	08
2013	09
2014	16
2015	07
2015 - reaplicação	06
Total	**129**

No Gráfico 1 poderemos visualizar esses dados e verificar a maior quantidade das questões de arte no ENEM da seguinte forma:

Gráfico 1. Demonstrativo da quantidade de questões de arte no ENEM em cada ano de realização desde o ano de 1998 a 2015. IFAL – *Campus* Penedo, 2014-2015.



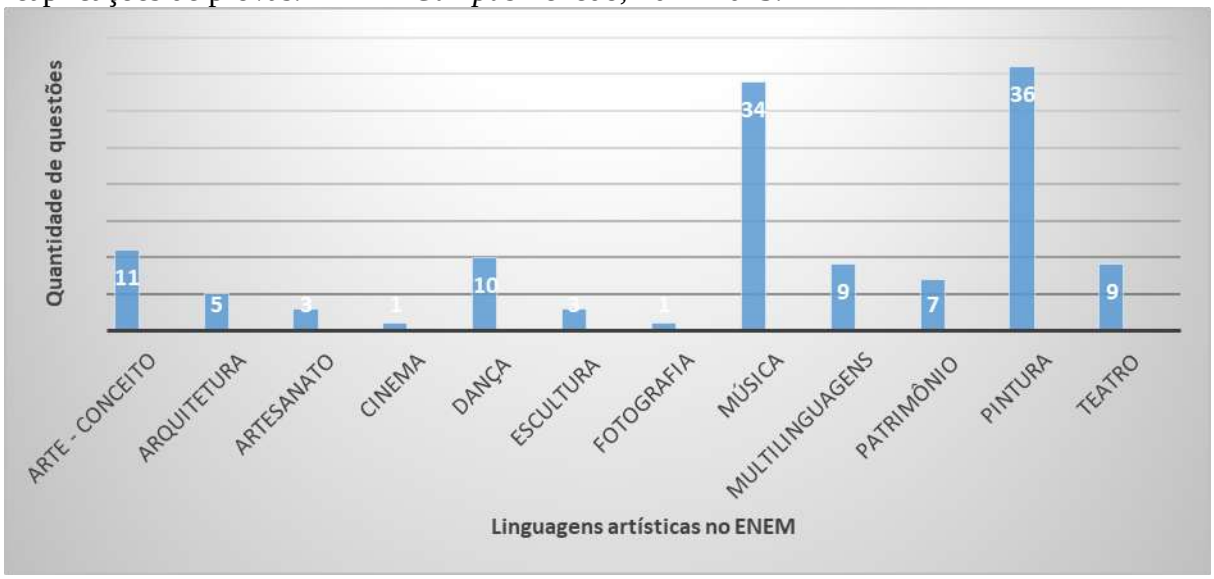
Percebemos que inicialmente as provas do ENEM não enfatizava a área da arte. Porém com o passar dos anos o quantitativo foi aumentando e também oscilando nos últimos anos. Aos poucos houve um declínio e que nos fez refletir sobre o contexto atual visto que existem mais leis sancionadas que estabelecem conteúdos e linguagens artísticas a serem desenvolvidos na Educação Básica como a obrigatoriedade de artes visuais, música, dança e teatro, conforme a Lei nº 13.278 de 03 de maio de 2016. Abaixo, na Tabela 2 há uma demonstração do quantitativo das questões e sua diversidade de linguagens artísticas presentes nesses dezoito anos de realização do ENEM.

Tabela 2. Tabela descritiva com a identificação das diversas linguagens artísticas presentes nos dezoito anos de realização do ENEM. IFAL – *Campus* Penedo, 2014/2015.

Linguagens artísticas	Quantidade de questões
Arte – conceito	11
Arquitetura	05
Artesanato	03
Cinema	01
Dança	10
Escultura	03
Fotografia	01
Música	34
Multilinguagens artísticas	09
Patrimônio	07
Pintura	36
Teatro	09
Total	**129**

Das linguagens artísticas identificadas verificamos que a pintura e a música aparecem com mais frequência nesses anos do ENEM, houve uma atenção maior a essas linguagens em detrimento de outras que abordam o cinema, a escultura, a fotografia e o artesanato, enquanto uma atenção mediana foi dada ao teatro, dança e patrimônio. Em 'Arte – conceito' agrupamos as questões que tratam do conceito de arte ao longo dos séculos. Agrupamos em 'multilinguagens artísticas' as questões que faziam a relação entre duas ou três linguagens artísticas reunindo por exemplo música, grafite e dança. No Gráfico 2 podemos identificar o quantitativo de questões por linguagens artísticas no total desses dezoito anos de ENEM.

Gráfico 2. Quantitativo de questões por linguagens artísticas no ENEM de 1998 a 2015 e suas reaplicações de provas. IFAL – *Campus* Penedo, 2014-2015.



CONCLUSÕES

Verificamos no percurso entre *downloads* das provas, resolução das questões e discussões entre orientador e orientando que as questões referentes as linguagens artísticas no ENEM iniciaram sem muita ênfase, iniciando com uma questão e no decorrer dos anos aumentando para três questões. Somente a partir de 2005 percebemos maior destaque para as linguagens artísticas nas provas e no último exame (2015) esse quantitativo diminuiu.

O que nos deixa mais inquietos é que nos últimos anos foram sancionadas leis que enfatizam o trabalho de arte a ser desenvolvido nas escolas como atividades relacionadas à cultura afro-brasileira, indígena brasileira, conteúdos de música e agora em 2016 a aprovação da Lei nº 13.278 que determina o ensino das artes visuais, dança, música e teatro.

Essas leis sancionadas são mais instrumentos que enfatizam a nossa área. As provas do ENEM abordando questões sobre as linguagens artísticas também se tornam mais um instrumento a valorizar a arte, visto que anteriormente havia questionamentos de que estudar Arte nem era abordado nos exames vestibulares. É necessário que cada vez mais professores desenvolvam suas atividades fazendo as relações com o contexto histórico atual. E faz parte desse contexto as provas do ENEM.

Ao verificar toda essa diversidade de linguagens artísticas nas questões percebemos que nossa instituição de ensino precisa de mudanças. O nosso campus possui apenas um professor e uma área artística, assim como na grade curricular a disciplina Arte figura apenas com uma aula semanal e somente no 1º ano do Ensino Médio. O ideal seria a admissão de mais três professores de três áreas artísticas diferentes e o acréscimo de mais aulas semanais nos 2º e 3º anos do Ensino Médio para melhor preparar os nossos alunos.

Esse projeto que iniciou como Projeto de Pesquisa e já concluído se estenderá para um projeto de extensão na modalidade PROPEQ. A partir dos resultados obtidos e pesquisados iniciaremos o PROPEQ no próximo ano realizando ‘aulões/simuladões’ Arte no ENEM nas escolas de Ensino Médio da nossa comunidade. No nosso próximo projeto elaboraremos *slides* com várias questões de arte do ENEM e por meio de palestras do orientador e bolsista resolveremos as questões contribuindo para enfatizar cada vez mais a nossa área e conscientizar os alunos dos desdobramentos que a área da Arte possibilita na atual conjuntura.

REFERÊNCIAS

CUMMING, R. **Arte em detalhes**. São Paulo: Publifolha, 2010.

FARIA, J. R. **História do teatro brasileiro, v.2**: do modernismo às tendências contemporâneas. São Paulo: SESC / Perspectiva, 2013.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. São Paulo: Zahar, 2001.

FEIST, H. **Pequena viagem pelo mundo do teatro**. São Paulo: Moderna, 2005.

GUINSBURG, J. **Dicionário do teatro brasileiro**: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva/SESC SP, 2006.

GUSMÃO, C. **Pequena viagem pelo mundo da música**. São Paulo: Moderna, 2008.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PROENÇA, G. **Descobrindo a história da arte**. São Paulo: Ática, 2008.

RODRIGUES, N. **O beijo no asfalto**: tragédia carioca em três atos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

STRICKLAND, C. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. São Paulo: Ediouro, 1999.

TIRAPELI, P. **Arte moderna e contemporânea**: figuração, abstração e novos meios – séculos 20 e 21. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

_____. **Arte popular séculos 20 e 21**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

<http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>.

REFLEXOES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA CICERO VIERIA NETO – PACARAIMA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA NA FRONTEIRA

Adriana Alves da Silva[1], Nathalia Oliveira da Silva[2]

[1]Discente de graduação em Letras Espanhol e Literatura Hispânica- IFRR. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBICT/IFRR. E-mail: iadriana_alves@homail.com [2]Professora do Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica- IFRR. E-mail: nnathalia.oliveira.gamail.com

RESUMO: Esta pesquisa, fruto do programa Institucional de Bolsa de Iniciação Cientifica e Tecnológica-PIBICT, teve por objetivo analisar como se dá o ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira na Escola Estadual Cicero Vieira Neto, localizada no município de Pacaraima, fronteira com a Venezuela, considerando as relações linguísticas estabelecidas entre o português e o espanhol em região de fronteira. Dessa forma, a pesquisa aqui desenvolvida é qualitativa, especificamente um estudo de caso. Para tanto, realizou-se investigação bibliográfica com a contribuição de autores como Vygotsky (1999), Mello (1999) e outros. Também foi realizada pesquisa de campo *in loco*, o instrumento de análise dos dados constituiu-se de entrevista semiestruturada aplicada a professora de espanhol da referida escola. Neto. Os resultados obtidos por essa investigação mostram como são adotas as metodologias em sala de aula e a influência da língua em região de fronteira. Assim, após a análise dos dados foi possível identificar que o ensino-aprendizagem da língua espanhola em situação de fronteira se mescla e se envolve com a realidade local, influenciando os indivíduos que ali residem.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem, ensino, espanhol, fronteira

REFLECTIONS ON TEACHING OF SPANISH LANGUAGE SCHOOL IN CICERO VIERIA NETO - PACARAIMA: A LOOK AT THE SCHOOL IN FRONTIER

ABSTRACT: This research, the result of the Institutional Program for Scientific Initiation Grant and technology-PIBICT, aimed to analyze how is the teaching / Spanish learning as a foreign language in the State School Cicero Vieira Neto, in the municipality of Pacaraima, border Venezuela, considering the linguistic relations between the Portuguese and Spanish in the border region. Thus, the research developed here is qualitative, specifically a case study. Therefore, there was literature research with the contribution of authors such as Vygotsky (1999), Mello (1999) and others. Also on-site field research was carried out, the analysis tool of data Spanish teacher of that school formed up semi-structured interviews applied. Grandson. The results of this research show how are adotas methodologies in the classroom and the influence of the language in the border region. Thus, after the data analysis has identified that the teaching and learning of the Spanish language in border situation is mixed and engages with the local reality, influencing individuals living there.

KEYWORDS: border, education, learning, spanish

INTRODUÇÃO

Entre as fronteiras do Brasil com os demais países hispano-americanos, é na fronteira com a Venezuela que se caracteriza o cenário desta pesquisa. Para tanto, buscamos em primeiro lugar mostrar o fator histórico desta fronteira. Do lado brasileiro está o município de Pacaraima, que é a porta norte de entrada rodoviária do Brasil, com população de 11.423 habitantes, segundo o IBGE (2013).

Pacaraima está a 1.000m de altitude, aproximadamente, em relação ao nível do mar, possui um clima agradável, com sede municipal e postos da Receita Federal, Polícia Federal e Fundação Nacional de Saúde. A distância de Boa Vista, capital do estado de Roraima, é de aproximadamente 214Km, e sua economia baseia-se no comércio realizado na fronteira com a cidade venezuelana. O município foi criado por Lei Estadual nº 96 de 17 de outubro de 1995.

Ao lado venezuelano está Santa Elena de Uairén, situada ao sul do estado Bolívar, fundada no ano de 1923. Segundo o censo IBGE (2013), sua população é de aproximadamente 29.795 habitantes, constituídos de venezuelanos, brasileiros, chineses, peruanos e outras nacionalidades, inclusive etnias indígenas. A economia é movida principalmente pelo comércio, destacando-se também a exploração de minérios e o setor turístico.

O cenário anteriormente descrito é palco de relações linguísticas estabelecidas entre as línguas que ali convivem, uma vez que conforme Mello (1999), a língua é um conjunto de uniões expressivas em um diálogo. É um procedimento igualitário ligado à história de vida, à cultura e a historia de um povo.

Diante desse contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar como se dá o ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira na Escola Estadual Cicero Vieira Neto, localizada no município de Pacaraima, fronteira com a Venezuela, considerando as relações linguísticas estabelecidas entre o português e o espanhol em região de fronteira. Buscou-se responder a seguinte pergunta norteadora: De que maneira ocorre o ensino da língua espanhola na Escola Estadual Cicero Vieira Neto? E as seguintes sub-perguntas: a) Qual a metodologia usadas em sala de aula para o ensino da língua espanhola? (b) A metodologia usada em sala de aulas tem alcançado os objetivos esperados? (c) Existem metodologias especificas usadas para o ensino/aprendizagem de língua espanhola em situação de fronteira?

Dessa forma, a pesquisa configura-se como qualitativa, especificamente um estudo de caso realizado com a professora de espanhol da referida escola. Assim, nos tópicos que seguem são apresentados os materiais e métodos, resultados e discussões e as conclusões observadas.

MATERIAL E MÉTODOS

Considerando o espaço pesquisado e os sujeitos que ali residem, esta pesquisa configura-se como que, em acordo com Chizzotti (2003, p.221)

> Recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais e adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, buscando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003 p. 221).

Especificamente, utilizou-se um estudo de caso que de acordo com Chizzotti (2013), envolve a seleção de uma comunidade específica para a investigação de um fenômeno particular, nesse caso a fronteira Brasil-Venezuela, especificamente a cidade de Pacaraima. Para a coleta dos dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e observação participante. O sujeito da pesquisa foi uma professora que ministra aula de espanhol na Escola Cicero Vieira Neto no município de Pacaraima, caracterizando-se como uma pessoa que cruza diariamente a fronteira e mantém contato direto com os alunos brasileiros, venezuelanos e indígenas, etc.

Foram realizadas também algumas visitas ao local para contextualizar melhor o cenário da pesquisa, fizemos quatro visitas a escola Cicero Vieira Neto na fronteira Pacaraima(BR)/Santa Elena(VE) para investigar e obter a análise dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por esta investigação nos trazem informações sobre as metodologias usadas nas aulas de língua espanhola e o contato das línguas português (BR) e o Espanhol (VE), na escola Cicero Vieira Neto localizada na fronteira Brasil-Venezuela.

De acordo com Bhabha (1998), é na fronteira que encontramo-nos no transito em que ambiente e momento se cruzam para produzir figuras complexas de alterações de identidade, passado e presente, interno e externo, inclusão e exclusão.

Diante dessa afirmação, foi neste tão complexo contexto fronteiriço que observamos as relações estabelecidas através das interações em sala de aula, observamos as relações linguísticas, atitudinais e metodológicas presentes nas aulas de espanhol observadas, bem como na entrevista semiestruturada.

Dessa forma, para procedimento de análise, trazemos as respostas à entrevista semiestruturada realizada com a professora de língua espanhola da escola Cicero Vieira. Selecionamos quatro perguntas relacionadas e analisadas a seguir:

1ª Pergunta: Qual a importância do ensino de espanhol em situação de fronteira?

Excerto 1:

> O ensino da Língua espanhola (...) eles acham que dominam o espanhol por estar na fronteira, ate os próprios venezuelanos às vezes... até chegamos a ter atrito. Mas à questão não é só falar portunhol no caso dos brasileiros é conhecer a cultura, gramatica, conhecer a importância de dominar uma segunda língua e conhecer sua historia aqui na escola tem essa oportunidade riquíssima.

Considerando o excerto 1, percebe-se que há uma riqueza no ensino de língua espanhola na escola em situação de fronteira. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001): "O domínio de uma Língua Estrangeira se constitui em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos de outras culturas".

Quando a entrevistada afirma "Mas à questão não é só falar portunhol no caso dos brasileiros é conhecer a cultura, gramatica" demonstra a importância de ir além e conhecer também a cultura das pessoas com as quais convive. Segundo Leffa (1988) o objetivo final dessa abordagem é fazer com que o aluno contemple a cultura e literatura dos povos do idioma estudado, adquirindo consequentemente maior conhecimento de sua cultura e língua.

A segunda pergunta indaga quais são as metodologias usadas em sala de aula para o ensino da língua espanhola com a seguinte resposta:

Excerto 2:

> Eu tenho a parte gramatica, cultura e uso os 21 países e divido entre as séries eles ficam de fazer uma pesquisa sobre os países tudo em espanhol, não dou tanta ênfase na parte escrita, pois não gosto muito não que não seja importante, eles tem que ler e fazer um resumo e apresentar em sala de aula uma apresentação, pois gosta de trabalhar a oralidade. Trabalho com a gramatica a parte da cultura dos países e textos para leitura e interpretações

Segundo a entrevistada, as aulas devem se abordadas na modalidade oral para interagir com os aprendizes, não se prendendo rigidamente a uma única forma de dizer

na língua. Conforme Leffa (1988) o enfoque audiolingual onde a conclusão é que a língua não é escrita, mas sim falada; como conjunto de costumes, pois deve se ensinar a língua e não sobre a língua, pois as línguas são integrações assinaladas.

Uma atividade metodológica é uma iniciativa para a aprendizagem que consista na prática em sala de aula de atividades de uso da língua que sejam representativas daquelas que são realizadas fora desse contexto de sala de aula para melhor interação com o idioma. PERIS (2004).

Na terceira questão temos: As metodologias usadas em suas aulas têm alcançado os objetivos esperados?

Excerto 3:

> Tenho sim eu já alfabetizei alunos em espanhol e é muito interessante eu separei o espanhol em nível não é por que o aluno está nos 2 ano eu devo passar para ele o conteúdo do segundo ano. Então eu converso com eles e observo onde paramos e se eu perceber que ele já tem conhecimento aí dá continuidade se não eu volto do desde o abecedário ou conteúdos como mês, ano, semana, frutas o básico.

Diante do excerto 3, se percebe que não basta ao docente apenas saber a língua, ele precisa além de conhecê-la, saber sobre ela, para que então possa atuar com propriedade para permitir que seus alunos tenham todo o conhecimento de sua aprendizagem.

O objetivo desse estudo é obter uma leitura rápida e silenciosa em textos curtos com vocabulário controlado com o conhecimento do vocabulário considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível para conseguir os resultados esperados.

4ª pergunta: Em sua opinião quais seriam as metodologias usadas para o ensino/aprendizagem de língua espanhola em situação de fronteira?

Excerto 4:

> Eu gosto muito de trabalhar com apostilas, o livro didático que a escola oferece eu não gosto muito, pois não fala muito da gramática e sim de literatura. Com as apostilas eu trabalho com leituras e questionários feitos através das atividades das apostilas. Trabalho também com musica trago letras para eles escutarem a musica depois completar as partes que estão faltando e depois cantamos.

Diante do excerto 4, as aulas mais gostosas são aquelas que podemos falar aprender a comunicarmos com outro que domina uma língua diferente da nossa. As aulas são configuradas sem estabelecer prioridades no aspecto das habilidades ouvirem, falar, ler, escrever e compreender, procurando maior destaque na comunicação do

aluno, buscando assim a participação dos alunos no processo de aprendizagem por meio de trabalhos em grupos, dramatizações, e entre outras atividades.

Tratar o ensino de espanhol sob essa perspectiva pode parecer complexo quando não se compreende a importância da aprendizagem em situação de fronteira ainda mais se apenas forem consideradas as várias restrições a que o ensino desse idioma passa, de maneira mais específica, a falta de orientações teórico-práticas; materiais didáticos sem adequação; carga horária reduzida; entre outros fatores que interferem negativamente nas práticas de novas metodologias no ensino desta língua.

Os resultados obtidos por essa investigação realizada na Escola Cicero Vieira Neto que está localizada no município de Pacaraima na fronteira Brasil-Venezuela mostra que ao tratar o ensino de língua espanhola sob essa perspectiva pode parecer complexo quando não se compreende a importância da aprendizagem em situação de fronteira ainda mais se apenas forem consideradas as várias restrições que o ensino desse idioma passa, de maneira mais específica, a falta de orientações teórico-práticas; materiais didáticos sem adequação; carga horária reduzida; entre outros fatores que interferem negativamente nas práticas de novas metodologias no ensino do Espanhol.

CONCLUSÕES

Este projeto teve como principal objetivo analisar como se dá o ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira na Escola Estadual Cicero Vieira Neto, localizada no município de Pacaraima, fronteira com a Venezuela, considerando as relações linguísticas estabelecidas entre o português e o espanhol em região de fronteira. Diante dados analisados, observamos que a fronteira como um espaço onde as línguas espanholas e portuguesas estão em constante contato e nosso conhecimento é construído além das fronteiras. Deste modo, fica evidente que o método de ensino/aprendizagem de língua estrangeira: espanhol vem de múltiplas e complexas interações, em um contexto de prática caracterizado por diversos anseios e dilemas, o que reforça, assim, o grande valor de metodologias inovadoras nas aulas de espanhol.

Nessa concepção, o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno já traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer a consciência, organizar, ou, ainda rechear de conteúdo Becker (*2001*).

Assim, foi possível observar que existe uma preocupação com o direcionamento das aulas de espanhol em região de fronteira, especificamente no que se refere as questões metodológicas.

AGRADECIMENTOS

Instituto Federal de Roraima –IFRR

A minha orientadora, Profª MSc Nathalia Oliveira da Silva Menezes

A todos os colaboradores desta pesquisa, em especial a Profª de língua espanhola da Escola Estadual Cicero Vieira Neto

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homí.K.O local da cultura. Trad: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais:** evolução e desafios. In: Revista Portuguesa de Educação. v. 16, n. 002. Portugal: Universidade do Minho, p. 221-236, 2003. Disponível em:
< http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf.> Acesso em 25 fev. 2013.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguistica aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988, p. 211-236.

PERIS, E.M. *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* In: **Revista redELE** n. 0, Barcelona, 2004. Disponível em: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml.> Acesso em: 25 de novembro de 2009.

TEATRO, LITERATURA E PIBID: uma proposta interdisciplinar e sociointeracionista para o ensino de Arte e Língua Portuguesa

Cleide Rodrigues[1], Solange Cavalcante de Matos[2]

[1]Aacadêmica do 7º Período do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas (IFTO/*Campus* Gurupi), bolsista do PIBID, (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), oficineira de eventos da área de arte, profissional e palestrante da área de Segurança do Trabalho, e-mail: cleiderodrigueststst@gmail.com; [2]Mestra em Letras/Linguística pela Universidade de Brasília – UnB; professora efetiva de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFTO/*Campus* Gurupi) e Coordenadora de Área do Subprojeto "Encenando o Texto e outras Imagens" do PIBID/CAPES, do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO - *Campus* Gurupi, e-mail: solangematos@ifto.edu.br

RESUMO: O presente artigo trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, que visa relatar e analisar experiências vivenciadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO/*Campus* Gurupi, no desenvolvimento de metodologias de ensino interdisciplinares entre Teatro e Língua Portuguesa em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual da cidade. O projeto surgiu a partir da percepção dos bolsistas a respeito da falta de interesse dos alunos por literatura e teatro, assim, decidiu-se trabalhar essas duas disciplinas de forma interdisciplinar, a fim de torná-las mais atrativas, prazerosas e significativas para os estudantes. Para tanto, embasados no sociointeracionismo vygotskyano, os bolsistas/pesquisadores trabalharam com atividades de leitura, jogos teatrais, exercícios de experimentação, projeção, amplitude e expressão vocal, cine debate e produção textual, que culminaram na montagem de uma peça teatral, a partir de uma releitura da obra "Morte e Vida Severina", de João Cabral de Melo Neto. Após o desenvolvimento dessas metodologias, foi feita uma análise qualitativa dos resultados, utilizando as anotações feitas, ao longo do processo, nos diários de bordo dos bolsistas/pesquisadores. Os resultados apontam que o trabalho interdisciplinar e sociointeracional entre literatura e teatro contribui sobremaneira para a melhoria das habilidades linguísticas (orais e escritas) e artísticas dos estudantes, bem como para o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e das relações interpessoais.
Palavras–chave: aprendizagem, interação, interdisciplinaridade, leitura, montagem cênica

THEATRE, LITERATURE AND PIBID: an interdisciplinary approach to the teaching of Art and Portuguese

ABSTRACT: This article deals is an exploratory research, which aims to report and analyze experiences lived by Fellows Scholarship Institutional Program Introduction to Teaching (PIBID) of the Bachelor's Degree in Performing Arts at the Federal Institute of Education, Science and Technology Tocantins - IFTO / *Campus* Gurupi, development of interdisciplinary teaching methodologies between theater and Portuguese language in a high school the public schools of the city. The project arose from the perception of the stock exchange about the lack of student interest in literature and theater, so we decided to work these two disciplines in an interdisciplinary manner in order to make them more attractive, enjoyable and meaningful to students. Therefore, based on Vygotskian social interactionism, the fellows / researchers worked with reading activities, theatrical games, trial exercises, projection, range and vocal

expression, cine debate and text production, which culminated in mounting a play, from a rereading of the book "Morte e Vida Severina" by João Cabral de Melo Neto. After the development of these methodologies, a qualitative analysis of the results was made using the notes made during the process, logbooks in the fellows / researchers. The results show that the interdisciplinary and social interactionism between literature and theater greatly contributes to the improvement of language skills (oral and written) and art students as well as for the development of creativity, critical thinking and interpersonal relations.
KEYWORDS: learning, interaction, interdisciplinary, reading, scenic mount

INTRODUÇÃO

O artigo em epígrafe trata-se de uma pesquisa exploratória, cujo objetivo é relatar e analisar as experiências vivenciadas por bolsistas do Subprojeto "Encenando o Texto e outras Imagens", do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO / *Campus* Gurupi [45], em que foi desenvolvido um trabalho interdisciplinar entre Teatro e Língua Portuguesa, em parceria com o Centro de Ensino Médio de Gurupi – TO, uma escola da Rede Estadual de Ensino da referida cidade.

Após dois anos acompanhando os estudantes do Ensino Médio na escola, percebemos o desinteresse dos mesmos pela leitura e pelo teatro. Notamos que esse desinteresse pela arte (literária e teatral) pode estar relacionado à forma como essas linguagens são trabalhadas na escola. Concordando com (Martins e Junior, 2013 apud BRITO et al, 2014, p. 46), "muitas vezes, a literatura é trabalhada nas escolas apenas em sua forma estrutural, de modo que não desperta no alunado o interesse pela literatura e pela leitura." Já o teatro, por sua vez, além de ser pouco trabalhado na escola, quando o professor se propõe a fazer uso dessa técnica, acaba dando maior ênfase aos resultados (o espetáculo) do que ao processo de criação, além de "obrigar" os estudantes a participarem da peça para obterem nota, ou seja, "infelizmente, a nossa arte é, muitas vezes, explorada com finalidades pessoais'' (STANISLAVSKI, 1968, p. 59), gerando, assim, o desinteresse por parte dos estudantes.

Diante disso, decidimos propor uma metodologia que abarcasse as duas linguagens e que contribuísse para melhorar o desempenho linguístico e artístico desses estudantes, bem como despertar neles o gosto pela leitura literária e pelo fazer teatral, uma vez que tais linguagens dialogam e contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e

[45] Projeto interdisciplinar entre as Artes Visuais, Teatro e Língua Portuguesa, com bolsistas do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO *Campus* Gurupi, que visa promover a prática teatral integrada à produção audiovisual no ambiente escolar junto à escola Centro de Ensino Médio de Gurupi (Rede Estadual de Ensino), auxiliando o ensino e aprendizagem a partir da análise e produção textual de roteiros, difusão e absorção de conteúdos através de filmes e peças teatrais.

do senso crítico a respeito dos problemas sociais. A proposta não é usar uma disciplina como instrumento para a aprendizagem da outra, mais sim entrelaçá-las, objetivando dar vida aos personagens para que os estudantes sintam prazer em ler e resignificar essa leitura por meio da interpretação teatral.

Partimos do pressuposto de que

> as aulas com teatro oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. (MALUF, 2005, p. 30).

Como podemos perceber na citação acima, o teatro (e a arte de forma geral) é uma disciplina interdisciplinar por natureza, pois propõe diferentes formas de ler o cotidiano e adquirir conhecimentos. Nesse sentido, podemos afirmar que "a Arte é uma disciplina altamente complexa e amplamente integradora para limitar-se a abordagens fechadas. Deste modo, é importante que o arte/educador mantenha uma postura interdisciplinar no ato de ensinar". (CRISTIANO, 2010, p. 29).

Nesse viés, a proposta da presente pesquisa foi trabalhar com a releitura da obra "Morte e Vida Severina", de João Cabral de Melo Neto[46], em que os estudantes, após fazerem a leitura da obra, criariam um roteiro literário, apresentando suas percepções pessoais e críticas sobre o texto literário, que culminaria em uma peça teatral. Desse modo, ao resignificar o que leu por meio do teatro, acreditamos que essa leitura passa a fazer mais sentido para os estudantes, contribuindo para que os mesmos sintam prazer em ler e expor essa leitura de forma artística, uma vez que, corroborando com o pensamento de Suassuna (1995, p. 52),

> se o aluno lê sem prazer, sem exercício da crítica, sem imaginação; se ele lê e não faz disso uma descoberta ou um ato de conhecimento; se ele só reproduz, nos exercícios, a palavra lida do outro, não há nisso nada que lhe possibilite uma intervenção sobre aquilo que historicamente está posto.

Nossa prática pedagógica foi embasada, principalmente, nos pressupostos teóricos-metodológicos de Spolin (2001, 2005 e 2010), e Stanislavski (1968, 2001), que abordam metodologias para o ensino do teatro; Freire (2004) e Vygotsky (1984), que enfatiza a o diálogo no processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento pela interação

[46] Essa obra foi sugerida pela Professora Supervisora do PIBID, Cirene Barcelos, regente da turma com a qual trabalhamos, uma vez que esse livro estava entre as obras que seriam cobradas no vestibular do Centro Universitário Unirg (uma das universidades do Município de Gurupi).

entre todos os envolvidos no processo; Kusnet (1968) e Cristiano (2010), que ressaltam a importância do trabalho interdisciplinar no ensino de arte; e (Suassuna (1995), que trata da leitura.

Após desenvolvermos essa metodologia, fizemos uma análise qualitativa dos resultados, a fim de verificar a contribuição do sociointeracionismo e da interdisciplinaridade entre literatura e teatro para o aperfeiçoamento das habilidades artísticas e linguísticas dos estudantes, bem como para a melhoria das relações interpessoais da turma.

MATERIAL E MÉTODOS

O projeto foi desenvolvido com os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio (turma 3301), do Centro de Ensino Médio de Gurupi, uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade Gurupi, Estado do Tocantins, como parte das atividades obrigatórias dos bolsistas do Subprojeto "Encenando o Texto e outras Imagens" do PIBID do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO – *Campus* Gurupi.

Utilizamos, além da pesquisa bibliográfica para embasar nossa prática, os pressupostos metodológicos da pesquisa exploratória, pois essa metodologia permite ao pesquisador buscar informações sobre o assunto estudado por meio da experiência. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Foram aplicadas metodologias de aprendizagem voltadas para a leitura, produção textual e criação teatral a partir da obra Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto e, posteriormente, foi feita uma análise qualitativa dos resultados, a fim de verificar a contribuição dessas metodologias para o desenvolvimento sócio-cognitivo-artístico dos participantes. As análises foram feitas com base nas percepções das pesquisadoras durante o processo, bem como com base em anotações feitas em um diário de bordo, em que eram registradas as informações mais relevantes de cada encontro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a escolha da obra literária a ser trabalhada, iniciamos o trabalho interdisciplinar entre literatura e teatro, o qual passamos a descrever neste tópico, analisando os resultados de cada etapa.

O projeto consistiria em leitura, estudo, montagem e apresentação de uma peça teatral, a partir de uma releitura da obra "Morte e Vida Severina", de João Cabral de Melo Neto, em que um grupo ficaria com a montagem e apresentação teatral e outro com a análise e apresentação da obra em banner.

Feita escolha dos grupos, passamos a trabalhar, no contraturno, com os estudantes que ficaram com a montagem cênica e os demais desenvolveram o trabalho diretamente sob a orientação da professora Supervisora do PIBID (regente da sala).

Inicialmente, após a maioria dos estudantes (supostamente) já terem lido o livro em casa, fizemos um estudo da obra, por meio de pesquisa e leitura de resumos e resenhas, seguidas de debates e discussões sobre o livro. O objetivo dessas leituras e discussões era a construção de um texto dramático, de autoria dos próprios estudantes, trazendo uma interpretação pessoal dos mesmos sobre a obra.

Nos encontros seguintes, após alongamentos e jogos teatrais, que estimulam a coordenação motora e a projeção vocal, preparando os estudantes/atores para a atuação teatral, sempre iniciávamos um diálogo sobre as leituras já realizadas e como seria desenvolvido o texto dramático. Contudo, percebendo a dificuldade dos estudantes em compreender a linguagem utilizada no livro (o que gerava desinteresse da maioria em continuar a leitura) e o pouco tempo que tínhamos para concluir o trabalho[47], decidimos exibir o filme Morte e Vida Severina[48] (uma readaptação do livro), para que os estudantes assistissem e, a partir da análise do filme e das leituras já realizadas pudessem criar o roteiro dramático com mais facilidade. Todos do grupo gostaram do filme e, a partir daí, os próprios estudantes começaram a escolher os personagens com os quais mais se identificaram, o que facilitou a construção do roteiro, figurino e cenário.

Analisando essa aversão dos estudantes quanto à leitura de obras literárias mais clássicas, confirmamos o que Martins e Junior (2013 apud Brito et al, 2014) falam sobre o fato desse desinteresse dos discentes pela leitura do texto literário está diretamente ligado à forma como esta disciplina é trabalhada nas escolas, em que o foco maior é a estrutura em detrimento das análises dos aspectos críticos e sociais inerentes ao texto. Ademais, com o advento das novas tecnologias, é imprescindível ao professor a utilização de outras formas de leituras, que estejam mais relacionadas à realidade dos estudantes. Nesse sentido, assistir a um filme com readaptação de determinada obra literária, por exemplo, pode instigar no aluno a curiosidade em ler o livro, a fim de comparar os dois textos.

Nesse contexto, em nosso projeto, passamos a aplicar diferentes metodologias, tais como exibição de filmes, debates sobre os temas abordados no livro/filme e criação de um texto dramático pelos próprios estudantes, que revelasse o olhar dos mesmos sobre a obra. Os

[47] O prazo foi estabelecido pela Professora Supervisora do PIBID, de acordo com o calendário escolar. Desse modo, tínhamos menos de dois meses para concluir toda a montagem e apresentação da peça teatral.
[48] Filme brasileiro, de 1977, com roteiro e direção de Zelito Viana, que tem no elenco atores como, Jofre Soares, Stênio Garcia, Tânia Alves, e outros.

resultados dessa proposta de trabalho foi bastante positivo, pois todos passaram a se interessar mais pela proposta e a contribuir para que o trabalho fosse desenvolvido com êxito, uma vez que passaram a ser os construtores do próprio conhecimento, colocando em prática o sociointeracionismo de Vygotsky (1984), fazendo uso de ferramentas mais ligadas á sua realidade e tendo a oportunidade de opinar de forma mais liberal. Assim, corroboramos, também, com o pensamento de Paulo Freire o qual afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção,". (FREIRE, 2004, p.77).

Assim também foi nas atividades práticas, preparatórias para a apresentação da peça teatral, pois, nos encontros com o grupo no contraturno, fomos percebendo que a liberdade dada em sala para o grupo criar e desenvolver movimentos e posturas corporais a partir de jogos teatrais de experimentação de personagens contribuía sobremaneira para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos estudantes, além de melhorar a integração social do grupo. Assim, confirmamos os pressupostos teóricos-metodológicos de Spolin (2010), a qual afirma que qualquer pessoa é capaz de improvisar e atuar em palco, independente de "talento" ou "vocação" e que os jogos não são apenas método de ensino de teatro, mas facilitador para a integração social e para o desenvolvimento do trabalho em grupo. De acordo com a autora:

> *A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais.* (SPOLIN, 2010*)*

A liberdade de criação dada aos estudantes na escolha e desenvolvimento da personalidade dos personagens, bem como o trajeto em palco que eles fariam, facilitou sobremaneira o trabalho, uma vez que passamos a aplicar jogos teatrais mais focados nas cenas que seriam realizadas. Além disso, essa liberdade para escolher e (re)criar os personagens da obra literária lida, contribuiu para uma melhor atuação dos estudantes/atores, uma vez que puderam fazer algo que se aproximava mais dos seus gostos e realidade.

No decorrer dos ensaios, percebia-se que os alunos se divertiam com o que faziam, ficaram mais abertos a participar dos jogos e mais atentos aos detalhes do ambiente em que estavam. No decorrer do trabalho, filmávamos as cenas e, posteriormente, fazíamos as correções dos detalhes, de forma participativa e colaborativa, em que todos tinham a oportunidade de falar e ouvir as críticas de cada componente do grupo, ou seja, tudo foi construído de forma coletiva, o que facilitou o desenvolvimento da peça, uma vez que o

teatro, de acordo com Kusnet (1968, p. 11), "[...] é uma arte que não pode ser exercida por uma única pessoa".

Analisando os resultados dessa metodologia colaborativa, é notório que a mesma contribui para a desinibição dos estudantes, bem como para o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do respeito ao próximo e da autonomia, uma vez que, consoante as anotações do diário de bordo dos pesquisadores (bolsitas e professores), os estudantes que no início do projeto mostravam-se tímidos e vergonhosos, passaram a se expressar mais, manifestando-se criticamente diante dos problemas que surgiam e contribuindo, de forma significativa, para a realização do trabalho.

Conforme foi se aproximando o dia da apresentação, os ensaios ficaram mais intensos, alguns alunos decoraram suas falas com facilidade, enquanto outros encontraram problemas em decorar suas falas e sempre tinham que ler o texto na hora do ensaio e isso atrapalhava muito o desempenho do grupo. Decidimos, então, desenvolver metodologias diferenciadas a esses estudantes específicos, aplicando jogos de repetição e incentivando-os à repetição das cenas, uma vez que, cosoante ao que afirma Franca (1952) quanto mais se repete um ato, mas fácil fica refazê-lo, principalmente no teatro.

A culminância do projeto se deu com a apresentação da peça teatral no auditório da escola, no dia 24 de junho de 2016, para os demais alunos dos terceiros anos e aberta a alguns convidados internos, tendo uma segunda apresentação, juntamente com as apresentações dos demais grupos[49], no dia 25 de junho de 2016 (sábado letivo), aberta ao público externo e com a presença da TV local, que divulgou o trabalho de parceria do projeto PIBID/IFTO com a escola CEM de Gurupi.

Cumpre ressaltar que mesmo frente a um público desconhecido e em quantidade considerável, nenhum dos estudantes errou as marcações e falas, encenaram confiantes em um trabalho concluído e ambientados com o espaço e cenário, o que nos deu a certeza do trabalho eficaz e de termos utilizado metodologias acertadas em cada problemática que veio surgindo no decorrer do processo.

Analisando os resultados de todo o projeto/pesquisa, constatamos que a utilização de uma metodologia mais centrada no aluno contribuiu para o desenvolvimento da criatividade e autonomia dos mesmos, bem como possibilitou-lhes um melhor convívio social. Ademais, ficou evidenciado, por meio das observações e anotações feitas nos diários de bordo dos

[49] Como há vários bolsistas do PIBID/IFTO atuando na escola, cada equipe ficou responsável em montar uma peça teatral sobre livros diferentes, dentre aqueles que seriam cobrados no vestibular das universidades locais. Na culminância do projeto, então, ocorreram várias apresentações teatrais e análises das obras pelos estudantes (apresentadas por meio de exposição oral e banner).

pesquisadores, que a interdisciplinaridade entre literatura e teatro é bastante positiva, uma vez que contribui para despertar nos estudantes o gosto pela leitura e pelas artes, contribuindo para a melhoria do desempenho linguístico (oral e escrito), bem como para a desinibição e formação crítica dos mesmos.

CONCLUSÕES

O projeto, que no início tinha como objetivo (estabelecido pela professora regente da turma) o estudo das obras literárias, objetos dos vestibulares locais, a fim de que os estudantes pudessem ser aprovados, foi além disso, culminando em ações multiplicadoras não apenas de conhecimentos estruturais e conteudísticos, como também da formação desses estudantes enquanto seres sociais e pensantes, capazes de se posicionar criticamente e tomar decisões. Diante disso, acreditamos que essa metodologia interdisciplinar e sociointeracional pode ser utilizada tanto por professores de Teatro quanto de Língua Portuguesa (ou pelos dois de forma conjunta), uma vez que os ganhos são positivos para ambas as áreas.

Apesar do sucesso da metodologia aplicada, acreditamos que, caso o tempo destinado ao trabalho fosse maior, o êxito também o seria. Assim, sugerimos que trabalhos interdisciplinares como esse sejam desenvolvidos com maior disponibilidade de tempo, para que as habilidades artísticas e de leitura e produção de textos sejam mais bem trabalhadas.

No que concerne à formação docente, essa pesquisa foi muito importante para o crescimento e desenvolvimento do grupo de bolsistas do PIBID/IFTO, que tiveram a oportunidade de colocar em prática as teorias estudadas e sua criatividade como arte/educador, para trazer e envolver os estudantes no mundo literário e teatral, podendo, assim, reutilizar e recomendar os métodos apresentados na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRITO, Camila Andrade, et al. Literatura Clássica: os desafios para incentivar esse tipo de leitura. **Revista Crátilo**, 7(1): 44-57, ago. 2014. Centro Universitário de Patos de Minas. Disponível em: <http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/37355/Literatura++Cl%C3%A1ssica+-+os+desafios+para+incentivar+este+tipo+de+leitura.pdf>. Acesso em: 14 setembro 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRISTIANO, Cristina Américo. **Ensino da Arte e Interdisciplinaridade:** olhares e reflexões a partir da narrativa de professores e alunos do Ensino Médio da E.E.B Professora Maria Garcia Pessi. Criciúma: UNESC, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: < http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00004B/00004B9D.pdf>. Acesso em: 16 setembro 2016.

FRANCA S. J. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas:** o "Ratio Studiorum": introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUSNET, Eugenio. **Iniciação à arte dramática**. São Paulo: Brasiliense, 1968.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades Recreativas.** Petropolis: Vozes, 2005.

MELO NETO, João Cabral. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SPOLIN, VIOLA. **Jogos Teatrais:** o fichario de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Kodeula. São Paulo: Perpectiva, 2001.

_____. 1906-1994. **Jogos teatrais para sala de aula:** um manual para o professor. Tradução Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva 2010.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Tradução Pontes de Paula Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **A construção da personagem.** Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua Portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

TEATRO, PIBID E PROEMI: uma pesquisa exploratória sobre metodologias de ensino inovadoras e inclusivas

Cleomar Vieira da Silva[1], Fernando da Silva Oliveira[2], Solange Cavalcante de Matos[3]

[1]Acadêmico do 7º período de Licenciatura em Artes Cênicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO / *Campus* Gurupi; bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, e-mail: cleomartico@gmail.com; [2]Acadêmico do 5º período de Licenciatura em Artes Cênicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO / *Campus* Gurupi; bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, e-mail: joeliever@hotmail.com; [3]Mestra em Letras/Linguística pela Universidade de Brasília – UnB; professora efetiva de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO/*Campus* Gurupi e Coordenadora de Área do Subprojeto "Encenando o Texto e outras Imagens" do PIBID/CAPES, do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO - *Campus* Gurupi, e-mail: solangematos@ifto.edu.br.

RESUMO: O artigo em tela trata-se de uma pesquisa exploratória que relata o processo de produção de uma peça teatral, a partir do poema "O Navio Negreiro", de Castro Alves (1868), realizado por bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO / *Campus* Gurupi, com estudantes do Ensino Médio, integrantes do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Gurupi – TO. O projeto teve como objetivo trabalhar o teatro de forma desvinculada da educação formal, ou seja, sem compromisso com obtenção de nota, estimulando os estudantes a buscarem o teatro e a criação artística pelo conhecimento e pelo prazer. Nesse viés, foi possível a participação de um estudante com leve deficiência física e intelectual e de uma criança (filha de uma zeladora da escola), que deram ao trabalho um caráter inclusivo e inovador. Após o desenvolvimento de atividades como relaxamento, alongamento, jogos teatrais, cines debates, leitura e rodas de conversa, que culminaram na montagem e apresentação de uma peça teatral, foi feita uma análise qualitativa dessa metodologia, a fim de verificar a contribuição da mesma para o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes. Os resultados revelam que o trabalho com o teatro, feito de maneira informal e inclusiva, contribui sobremaneira para melhorar as relações interpessoais dos estudantes, bem como sua criatividade, imaginação, criticidade e humanização.
Palavras–chave: escola, consciência negra, parceria

THEATRE, PIBID And PROEMI: an exploratory research on innovative teaching methodologies and inclusive

ABSTRACT: Article screen this is an exploratory study that reports the production process of a play from the poem "The Slave Ship," by Castro Alves (1868), performed by fellows Initiation Scholarship Program for Teaching - PIBID, the Performing Arts Degree course at the Federal Institute of Education, Science and Tocantins Technology - IFTO / Campus Gurupi, with high school students, members of the school Program Innovator - ProEMI in a school State schools Gurupi - tO. The project aimed to work the theater unlinked form of formal education, no commitment to obtaining note, encouraging students to pursue theater and artistic creation through knowledge and pleasure. In this bias, it was possible the participation of a student with mild intellectual and physical disabilities and a child (daughter of a school caretaker), which gave the work an inclusive and innovative character. After the development of activities such as relaxation, stretching, theater games, cinemas debates,

reading and conversation circles, culminating in the assembly and presentation of a play, a qualitative analysis of this methodology was made in order to verify the contribution of it to the socio-cognitive development of students. The results show that working with the theater, made of informal and inclusive manner, contributes greatly to improve interpersonal relations of students as well as their creativity, imagination, criticality and humanization.

KEYWORDS: school, black consciousness, partnership

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa relatar e analisar o processo de produção teatral a partir do texto "O Navio Negreiro", de Castro Alves (1868), que foi realizado por um grupo de estudantes do Centro de Ensino Médio de Gurupi, TO (CEM de Gurupi), integrantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em parceria com bolsistas do Subprojeto do PIBID "Encenando o Texto e Outras Imagens" do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) – *Campus* Gurupi. O trabalho foi, pois, desenvolvido em 2015 pelos bolsistas Cleomar Vieira, Fernando Di Oliveira em parceria com a professora Lucirez Amaral (que, na época, era Professora Supervisora do PIBID na escola, hoje aposentada) e com o professor André Luiz Moura Siqueira e Solange Cavalcante de Matos Coordenadores de Área do PIBID/IFTO – *Campus* Gurupi).

O projeto ProEMI é um programa do Governo Federal que compõe uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de fortalecer as propostas curriculares nas escolas de Ensino Médio, a fim de ofertar e garantir formação integral dos estudantes a partir de ações inovadoras, tais como a realização de ações artísticas dentro das escolas de Ensino Médio. No CEM de Gurupi, esse programa já vinha funcionando há algum tempo, sob a coordenação da professora de Artes, Lucirez Amaral. Então, viu-se a possibilidade de mesclar os trabalhos do ProEMI com o PIBID, já que os pibidianos[50] vinham trabalhando com produções artísticas na escola antes disso e, a partir dessa união, desenvolver uma pesquisa exploratória, a fim de verificar os resultados das metodologias aplicadas.

O objetivo maior do projeto foi criar um produto que não fosse resultado de uma disciplina escolar, pois, na maioria das vezes, os alunos só fazem teatro por conta da nota que os professores atribuem. Destarte, a união PIBID/ProEMI veio para quebrar essa realidade, buscando o interesse dos alunos para o teatro e a criação artística pelo conhecimento e pelo prazer, possibilitando, também, a inclusão de um estudante com leve deficiência intelectual e física (mas nada que o impedisse de superar os desafios e a si mesmo) e de uma criança (filha

[50] Pseudônimo dado aos bolsistas do PIBID.

de uma zeladora da instituição), que participaram efetivamente de todo o processo de criação e apresentação teatral.

Para embasar nossa prática pedagógica, usamos os pressupostos teóricos de Freire (1987) e Kusnet (1968) que defendem, respectivamente, o diálogo e o trabalho em equipe no processo de ensino-aprendizagem; na prática teatral utilizamos Spolin (2005) e Stanislavisck (1968 e 2001); e no que concerne à inclusão, tomamos como base Minetto (2008) e Pimentel (2007) que escrevem sobre o tempo de funcionamento intelectual da pessoa com necessidades específicas.

Após o desenvolvimento do projeto, os dados foram analisados de forma qualitativa, cujos resultados revelam que o trabalho com o teatro, feito de maneira informal e inclusiva, contribui sobremaneira para a melhoria da qualidade das relações interpessoais dos participantes, além de promover o desenvolvimento da criticidade, respeito ao próximo, criatividade, desinibição e humanização, conforme será abordado nos Resultados e Discussão.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização desse trabalho, utilizamos, além da pesquisa bibliográfica, os pressupostos metodológicos da pesquisa exploratória, uma vez que a mesma permite ao pesquisador buscar informações sobre o assunto estudado por meio da experiência. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Os sujeitos da pesquisa foram 10 estudantes do Primeiro a Terceiro ano do Centro de Ensino Médio de Gurupi, integrantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), dentre os quais tinha um aluno com leve deficiência física e intelectual. Além dos estudantes regularmente matriculados, contamos também com a participação de uma criança de 9 (nove) anos, filha de uma funcionária da escola.

Foram aplicadas metodologias voltadas para a criação teatral, a partir da leitura do poema “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, tais como intervenção melodramática, relaxamento, preparação do corpo e da voz, jogos teatrais, cines debates, ensaios e mesas redondas que culminaram na criação e apresentação de um espetáculo. Durante todo esse processo, as observações e percepções dos pesquisadores (bolsistas do PIBID) eram anotadas em um diário de bordo para posterior análise. Os dados gerados foram analisados de forma qualitativa, com o objetivo de verificar a contribuição das metodologias aplicadas para o desenvolvimento social, cognitivo e artístico dos participantes do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico, passamos a descrever todo o processo da pesquisa, fazendo as devidas análises e discussões dos resultados alcançados em cada etapa.

Primeiramente, preparamos uma intervenção melodramática[51] para ser o nosso meio de divulgação do grupo de teatro/pesquisa que se instaurava na instituição. A intervenção ocorreu no horário do intervalo, contando com a participação de professores da escola, coordenadores e bolsistas do PIBID, bem como dos alunos que também participaram, tanto como atores e plateia.

Foi nítida e de extrema valia a receptividade dos estudantes. No final da intervenção, os atores se apresentaram e disseram o motivo da apresentação, que a mesma fazia parte de um projeto que seria desenvolvido na escola e que qualquer estudante poderia participar, sendo que os interessados deveriam entrar em contato com a professora de Artes, Lucirez Amaral.

No encontro seguinte, já foi notável os resultados da improvisação, pois o número de alunos interessados era quase o triplo do inicial. Então, fez-se uma reunião com os estudantes que compareceram e estava formado o grupo. Depois de formado, e conhecido os novos integrantes, houve o batismo da equipe que, a partir dali, se chamaria Grupo Teatral Artô[52].

Durante os encontros, eram trabalhados jogos teatrais; leitura de textos; incluindo o poema de *Castro Alves, O navio negreiro*[53] (1868), (baseado no qual foi construída a peça teatral); filmes com temática da opressão negra, tais como: *A cor púrpura* (1985) e *Django Livre* (2013) e muitos experimentos na área do teatro.

Tais atividades e experimentos são imprescindíveis para a preparação dos estudantes/atores, uma vez que, antes de iniciar os ensaios, é necessário que os atores envolvidos vivenciem a temática a ser trabalhada na peça teatral, a fim de desenvolver uma interpretação mais realista e eficaz. Nesse viés, após a escolha do tema do espetáculo é preciso, consoante Stanislavski (1968, p. 50), "[…] estudá-lo quanto à época, o tempo, o país, as condições de vida, os antecedentes, a literatura, a psicologia, a alma, o sistema de vida, a posição social e aspecto interior".

[51] Ato teatral que através de improvisos busca chamar a atenção da plateia por temas polêmicos, buscando a interação e mobilização do público que o vê. A linguagem melodramática, que deriva do gênero melodrama, surgiu na velha cidade de Paris no final do século XVII, tendo a musicalidade como principal característica, a pregação dos bons costumes e a punição para quem violasse a paz.

[52] O nome é uma união da palavra *Arte* com *Tocantins*, já que o projeto envolve puramente a arte teatral, e a história do estado.

[53] Devido ao Subprojeto do PIBID "Encenado o Texto e outras Imagens", do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO – *Campus* Gurupi ser interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Artes, as ações desenvolvidas na escola sempre procuram articular essas duas disciplinas, trabalhando, assim, Literatura e Teatro. Nesse sentido, justifica-se a escolha do poema de Castro Alves, que é trabalhado, também, nas aulas de Língua Portuguesa.

O perfil da nova turma era, indiscutivelmente, diferente do inicial[54], agora os novos participantes estavam no grupo por curiosidade teatral, outros porque amavam o teatro e outros porque se interessaram pelo projeto por causa do que presenciaram nos corredores com a improvisação melodramática. O grupo era cem por cento participativo, e logo se criou um diálogo entre bolsistas e estudantes, diálogo esse que foi o fator principal na realização bem sucedida do projeto, pois, conforme afirma Kusnet (1968, p. 11),

> [...] esse tipo de trabalho é uma arte que não pode ser exercida por uma única pessoa, ela é essencialmente sujeita ao resultado do trabalho de conjunto, de equipe, quanto maior for a harmonia existente entre os elementos da equipe, seja em teatro, em cinema ou em televisão, quanto maior for o espírito de coletividade no trabalho, tanto melhor será o resultado.

Levando em conta que os encontros ocorriam por volta das 14 horas, viu-se a necessidade de se preparar esses alunos para os exercícios teatrais, a partir dessa necessidade utilizamos a meditação, que era feita de modo induzida ou meditação criativa, em que os estudantes relaxavam ao mesmo tempo em que criavam/vivenciavam uma ação em suas mentes. Como afirma Stanislavski (1968. p. 91), "na imaginação, a atividade tem máxima importância. Primeiro vem a ação interior, depois a exterior." Esse processo meditativo foi um momento que colaborou muito com o processo de imaginação, criatividade e perda da vergonha, pois essa interiorização é um dos caminhos para o autoconhecimento do corpo.

Na preparação corporal, o coletivo foi trabalhado com eles o tempo todo, desse modo, sem um, o outro não poderia completar o exercício proposto e sem diálogo era improvável a finalização. A partir da definição da temática, trabalhamos o subconsciente para que, quando fossem para a cena (ambiente de um navio, escuro, pútrido, com sentimentos que permeavam entre medo e vontade de liberdade), eles pudessem conseguir esse estado cênico. Stanislavski (2001, p. 30) ressalta a necessidade de ter uma voz que seja suficiente para atingir o público, do contrário, a fala será em vão, uma vez que:

> [...] notáveis truques externos, capazes de transformar inteiramente a pessoa que representa um papel, podem ser realizados com a voz, com a fala e a pronúncia [...] Por certo, é preciso ter a voz bem empostada e treinada para poder modificá-la; de outro modo será impossível falar durante um período considerável.

[54] Consideramos turma inicial o grupo de estudantes que já faziam parte do ProEmi antes do início das atividades dos bolsistas.

Já durante os ensaios, o movimento na escola começou a chamar a atenção, tanto dos funcionários como dos filhos destes que iam para a escola acompanhar os pais. E aconteceu que uma das filhas da zeladora, que vamos denominar de M, começou a participar, ajudando a montar e desmontar o cenário, por exemplo, então viu-se a possibilidade de inseri-la na peça, uma vez que o teatro não era propriamente escolar e sim participativo. Os resultados revelam que a participação dessa criança no grupo foi bastante produtiva, tanto para ela, quanto para toda a equipe, pois, na última mesa redonda[55], a mãe de M esteve presente e relatou o crescimento e desenvolvimento da filha antes e depois do grupo e o quão importante foi a participação da menina nesse processo.

Mais um elemento que agregou experiência ímpar aos bolsistas/pesquisadores foi o fato de que no grupo havia um aluno com leves distúrbios intelectuais e físicos. O mesmo, que aqui iremos retratar como H, nos disse que já havia feito teatro antes e, pelo que viu nos corredores no dia da improvisação melodramática, "não queria, de forma alguma, perder essa oportunidade de aprender". O que facilitou a inclusão desse estudante no projeto foi o fato da deficiência do mesmo não impedi-lo de exercer nenhum tipo de trabalho que os bolsistas buscavam desenvolver, apenas eram feitas adaptações que pudessem atender as necessidades do aluno, sem que ele corresse risco de lesões ou que tivesse que deixar a atividade. Assim, a partir da inclusão de M e H no grupo, vivenciamos, na prática, a seguinte fala de Spolin (2005, p. 3):

> Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. [...].

A experiência apenas acrescentou ao grupo, que acolheu um estudante que quase não participava de nenhum evento dentro da escola e, ao participar efetivamente do projeto, teve a oportunidade de mostrar aos bolsistas, demais alunos da escola e professores que era sim capaz de participar e colaborar como qualquer outro discente, assim como M, que apesar da pouca idade, demonstrou grande habilidade no palco, conseguindo vencer a timidez e desenvolver seu papel de forma satisfatória.

Desse modo, mediante ensaios, novas descobertas e instigantes desafios, os bolsistas, juntos com seus alunos, caminhavam rumo à apresentação, que a cada ensaio ia se

[55] No final de cada encontro, depois dos exercícios de meditação, jogos teatrais, leitura e ensaio das cenas, os bolsistas e todos os alunos/atores se reuniam no centro da sala e ali debatiam sobre o encontro do dia. Isso era feito sempre depois de todos os encontros, era ali onde todos os pontos de vista e sentimentos iriam ser expostos para a melhoria e ajuda na construção da metodologia dos bolsistas e do relacionamento do grupo.

concretizando e, consequentemente, desenvolvendo nos estudantes da escola novos aprendizados sobre o universo teatral. Na medida em que se aproximava o dia da apresentação, a expectativa dos estudantes aumentava, pois aquela seria a primeira apresentação artística que fariam em suas vidas.

A apresentação ocorreu no dia 12 de dezembro de 2015, às 8h30min, na escola parceira do subprojeto PIBID, CEM de Gurupi – TO, onde estava ocorrendo a Mostra de Artes da escola, em um sábado letivo. Os alunos estavam aflitos, porém seguros, pois o trabalho foi muito bem exercitado e todo o grupo tinha total convicção do pressuposto sucesso. Tudo aconteceu sem nenhum contratempo. Os bolsistas ficaram perplexos com o que haviam produzido no final do processo: um ótimo enredo, figurino e cenário[56]. Mas, além de tudo, puderam contribuir para que a primeira experiência teatral daqueles alunos fosse inesquecível.

Analisando os resultados de todo esse trabalho, um dos bolsistas que esteve em cena disse, na última mesa redonda, que ficou impressionado quando viu uma das alunas tão empenhada em seu papel que a mesma chorou em cena convicentemente, ou seja, a aluna exerceu tal ato com fé cênica[57]. Enfim, a partir da brilhante atuação de todos os estudantes, constatamos e corroboramos com a ideia de que "[…] a verdade é aquilo que existe realmente, aquilo que uma pessoa realmente sabe. Ao passo que, em cena, ela consiste em algo que não tem existência de fato, mas poderia acontecer." (STANISLAVSKI, 1968, p. 168).

Os pesquisadores (bolsistas e professores) elaboraram um plano de ensino que atendia exclusivamente a essa turma, observando suas características e necessidades. Dessa forma, tudo o que foi trabalhado, ensinado e praticado com esses estudantes foi de utilidade indispensável. Inicialmente, a turma era comum, com estudantes de comportamentos ordinários inerentes à idade, então buscou-se a possibilidade de mudar o ponto de vista desses discentes, mostrando a eles as alternativas que o teatro nos permite ter. Essa mudança de comportamento foi nítida, pois os resultados revelam que esses estudantes, ao final do projeto, tornaram-se seres mais críticos, observadores e desinibidos, uma vez que, analisando as anotações dos diários de bordo, percebemos que ao final do projeto aqueles estudantes que de início eram travados, e imaturos, nos últimos encontros, mostraram-se preparados o suficiente

[56] Neste trabalho além de ensaios e experimentos de cena, corpo e voz os Bolsistas juntos com os alunos da escola produziram também com ajuda da professora Lucirez Amaral os cenários e figurinos.

[57] Segundo Constantin Stanislavski (1968), que cunhou o termo, é a capacidade do ator de acreditar tanto na ficção que chega ao ponto de convencer a plateia de que aquele universo ficcional é uma realidade para o personagem.

para sentarem e debaterem sobre assuntos diversos sem nenhum tipo de barreira imposta pela sociedade contemporânea.

Depois de tanto tempo que esse trabalho foi executado na escola, ainda hoje os alunos que dele participaram procuram pelos pibidianos e questionam a continuidade do projeto na escola, relatam a saudade da época e o eterno carinho pelos bolsistas e como todo o trabalho os modificou enquanto seres pensantes. Além disso, depois do projeto, passaram a conhecer melhor e admirar a professora de Artes da escola, Lucirez Amaral. Por fim, houve a mudança tão almejada desde os antecessores planejamentos do projeto.

Percebemos que o trabalho desenvolvido contribuiu para a humanização de todos os envolvidos no projeto, concretizando o que Freire (1987) fala sobre a finalidade de a educação estar atrelada ao desenvolvimento do processo de humanização das pessoas, que se efetiva através do diálogo, já que este se constitui como elemento fundamental para a humanização. Isso foi constatado por meio da fala de uma estudante que participou do projeto (a qual era bastante tímida no início e, ao final mostrou-se bastante engajada), que afirmou em um dos últimos encontros: “[...] Eu entrei aqui querendo fugir dos meus problemas de casa, mas eu aprendi que devo enfrentá-los e não correr deles”.

CONCLUSÕES

O projeto, que foi desenvolvido de maneira informal, ou seja, sem vínculo com uma disciplina obrigatória e sem o compromisso com a obtenção de nota, culminou em ações multiplicadoras de conhecimento e aprendizagem tanto para os alunos da escola, quanto para os bolsistas/pesquisadores. Nesse viés, acreditamos que se tal metodologia for aplicada no ensino regular, poderá lograr o mesmo êxito.

Um dos objetivos do PIBID é oportunizar aos bolsistas vivenciar os processos da educação em sala de aula, e essa experiência/pesquisa foi de suma importância para que entendamos o lidar com estudantes; os processos de aprendizagem; a necessidade de se ter um suporte pedagógico e material, tanto humano quanto de bens de consumo, para execução das tarefas diárias em uma sala de aula; a importância da valorização e inclusão de estudantes deficientes no processo regular de ensino.

Além disso, foi possível constatar o poder de um trabalho bem planejado e como uma boa relação professor/aluno pode salvar o nosso ensino, como é importante que o professor que está na sala de aula compreenda que está lidando com seres pensantes, ativos e que o processo de ensinar também significa ajudar. Como diz Stanislavski (2001, p 23), “[...] você

sabe, quando a gente quer mesmo fazer uma boa ideia das coisas, meu rapaz, tem de enxergá-las com os próprios olhos". E nós enxergamos, abraçamos e sentimos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. **O navio negreiro.** Disponível em: <http://cs.ufgd.edu.br/download/Navio%20Negreiro%20-%20Castro%20Alves.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>. Acesso em: 25 julho 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUSNET, Eugenio. **Iniciação à arte dramática**. São Paulo: Brasiliense, 1968.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

PIMENTEL, S.C. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva:** mediação pedagógica e formação de conceitos. 2007, 214 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem.** Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Tradução Pontes de Paula Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL QUEBRA CABEÇA ORO BÁ: RESPONDA SE FOR CAPAZ

Joelma Mendes Soares Barbosa[1], Any Rayra Vieira Costa[2], Jessica Silva do Nascimento[3] Helena do Socorro Campos da Rocha[4]

[1]Discente de graduação em Letras: Língua Portuguesa-IFPA campus Belém. Bolsista de Iniciação a Docência do CNPq/IFPA. e-mail: joelma2013barbosa@gmail.com; [2]Discente de graduação em Letras: Língua Portuguesa-IFPA campus Belém. e-mail:anyrayra23@gmail.com; [3]Discente de graduação em Letras: Língua Portuguesa-IFPA campus Belém. Bolsista de Iniciação a Docência do CNPq/IFPA.e-mail:silvianjessicaifpa@gmail.com; [3]Professora da Disciplina Educação para Relações Etnicorraciais- IFPA campus Belém. Coordenadora do NEAB IFPA campus Belém.e-mail: neab.belem@ifpa.edu.br;

RESUMO: O presente artigo apresenta a Tecnologia Educacional "*Oro Bá*: responda se for capaz" como recurso a ser utilizado em sala de aula, enquanto ferramenta que visa auxiliar o processo ensino-aprendizagem. Desenvolvida a partir de palavras de origem africana presentes no vocabulário brasileiro, tem como objetivo valorizar a contribuição da cultura africana com base na corrente dos novos estudos africanos, bem como mostrar a importância dela para nossa sociedade e aplicar como exercício e reforço o conteúdo classe de palavras. A tecnologia é composta por quarenta cartas e cada carta é divida em três peças, a peça imagem, a peça definição e a peça pergunta. Foi confeccionada por uma gráfica especializada, que utilizou o papel tríplex 30, com tamanho 21x15 para cada carta. O quebra cabeça é uma técnica, pois vem para facilitar a compreensão do conteúdo nela contido. É uma inovação de processo, pois utiliza uma nova metodologia e através dessa os alunos terão contato com as demais disciplinas. É um material acessível que aumenta a perspectiva de como abordar o conteúdo, classe de palavras e a contribuição da cultura africana para o vocabulário brasileiro.
Palavras–chave: classe de palavras, cultura africana, ensino-aprendizagem, mediador semiótico

EDUCATIONAL TECHNOLOGY PUZZLE "ORO BÁ: ANSWER IF YOU CAN"

ABSTRACT: This article presents the Educational Technology "Oro Bá: answer if you can" as a source which can be used in classroom, as a tool which aim to help the teaching and learning process. Developed on african origin of words which is present in brazilian vocabulary, has as main goal to valorize the contribuitions of african culture based on new african studies, as well to show its importance to our society and apply as exercise and reinforcement of class words content. The Technology is composed by fourty cards and each card is divided in three pieces: the image card, the definition card and the task card. The puzzle is a technique, because it comes to facilitate the understanding about the subject contained in it. It is an innovation of the process, because it uses a new methodology and, through it, students can get in contact with other school subjects. It is an accessible stuff which increases the content aproaching perspective, class of words and the contribuition of african culture on Brazilian vocabular.
KEYWORDS: class of words**,** african culture, teaching and learning, semiotic mediator

INTRODUÇÃO

A Tecnologia Educacional (T.E.) recebeu o nome *Oro Bá*: responda se for capaz, por fazer menção a um dialeto africano, o Ioruba. *Oro* significa "palavra" e *Bá,*"encontrar". A junção desses vocábulos traz assim a lógica da interação, que é encontrar a palavra certa e logo após responder a pergunta. É composta por quarenta cartas e cada uma é dividida em três partes onde a peça 1: Imagem; peça 2: Definição e peça 3: Pergunta.

O objetivo proposto é trazer maior conhecimento e a partir disso a valorização da contribuição africana para o vocabulário brasileiro, mas também, facilitar a fixação do conteúdo Classe de palavras, pois constitui a base para conteúdos futuros.

Vieira Pinto (2013) evidencia que tal ferramenta de ensino reflete uma técnica, um modo de produzir algo que seja acessível, que gere facilidade de uso. A partir disso, podemos perceber que ao se trabalhar com a Tecnologia Educacional em questão é gerada não apenas uma técnica para a acessibilidade a um conteúdo que esteja incluso o estudo da História da África, mas sobretudo, despertar curiosidade e o interesse do aluno para essa enorme contribuição para a Língua Portuguesa.

A intenção é que haja uma inovação de processo, uma vez que a forma de se aprender e ensinar as classes de palavras através de uma metodologia será abordada diferenciadamente. Buscamos trabalhar a interdisciplinaridade com várias disciplinas como História – onde busca resgatar palavras de origem africana que existem no vocabulário brasileiro -, Geografia – onde, apesar dos diferentes continentes, as expressões e palavras sobreviveram às mudanças -; dentre outras disciplinas que estão incluídas na Tecnologia Educacional e se interligam com a Língua Portuguesa. O que se propoe é a quebra de barreiras entre as disciplinas para que elas possam interagir por meio da tecnologia aplicada.

O professor apresentará o conteúdo – Classes de Palavras – durante algumas aulas e ao final do bimestre fará a aplicação da T.E. O recurso didático foi construído como requisito de avaliação da Disciplina Educação para Relações Etnicorraciais, com carga horária de 40h, obrigatória nos cursos de Formação de Professores no IFPA e apresentado durante o I Simpósio de Pedagogia e no I SIMIT (Simpósio de Inovação Tecnológica) do IFPA.

MATERIAL E MÉTODOS

A tecnologia é composta por quarenta cartas, cada carta é divida em três peças. A confecção foi feita por uma gráfica especializada, que utilizou o papel triplex 30, nas medidas de 21x15 e os cortes foram feitos pela própria equipe. Pode ser utilizada com eficácia com alunos de 8ª serie.

Figura 1: Tecnologia Educacional Oro Bá: responda se for capaz. IFPA -2016

Na disciplina História, quando se tem objetos ou costumes que possuem uma historicidade incorporada à sua criação e desenvolvimento dentro da sociedade, como exemplo temos a Luta da Capoeira, na qual ao explicarmos do que se trata fazemos uma abordagem histórica de como surgiu tal luta, levando o conhecimento histórico dessa prática usada ate os dias atuais para os alunos.

Outra disciplina que podemos identificar é a Geografia, uma vez que apresentamos palavras de origem africana que mencionam lugares do Brasil, a qual a dinâmica aponta uma definição para este lugar, mencionando sua localidade e seus costumes de determinada região. As proximas disciplinas identificadas foram Sociologia e Filosofia, através das religiões afro brasileiras e seus costumes, para que o aluno possa compreender seu lugar dentro da sociedade e desenvolver o devido respeito.

A transversalidade aqui aplicada é de extrema importância, pois como transversal ao tema principal abordado (classes de palavras) as questões de cultura afro brasileiras serão também abordadas, de forma completa a fim de levar um conhecimento sobre aquilo que já faz parte do meio social em que o aluno está inserido, que o mesmo conhece mais por conta de uma educação insuficiente sobre os temas afro brasileiros não possui um conhecimento amplo e, na maioria das vezes, não desenvolve o respeito mútuo à cultura de origem africana. O objetivo principal dessa transversalidade é fazer com que o aluno possa interagir, conhecer, valorizar e respeitar a cultura que todos os brasileiros, independente de sua raça, cor e religião.

Ao trabalhar com a transversalidade, podemos relacionar temáticas que estão presentes em diversos ramos do conhecimento e fazendo presente assuntos recorrentes como cultura, saúde, ética, moral, trabalho, economia, ambiente, etc.

Ao abordar a transposição didática pode-se entendê-la como um instrumento facilitador da educação – transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, ou seja, faz com que o mesmo se torne acessível ao aluno. A transposição didática se faz presente pois usa-se diversos conhecimentos científicos não apenas sobre a África e Língua Portuguesa, mas também em transformá-los em algo fácil e agradável para os alunos.

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, dando ênfase ao artigo 2º, §1º e §2º, afirma que:

> **Artigo 2º**
> **§1º** A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL. 1995).
>
> **§2º** O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (IDEM)

O acima exposto busca respaldar o professor sobre o uso da Tecnologia Educacional para aprimorar, auxiliar no ensino da cultura e história Afro-Brasileira e Africana, garantindo o reconhecimento e a valorização dessas raízes históricas dentro e fora do âmbito escolar, inclusive reconhecendo o valor da cultura indígena, asiática e europeia.

O Ensino da História da África e dos Africanos é sustentado pela Lei 10.639/2003 que altera a Lei 9.394/1996.

A Resolução nº 2/2015 dá o respaldo sobre o uso de metodologias e técnicas na Formação de Professores:

> **Artigo 2**
>
> § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL. 2015.)

A Tecnologia Educacional é usada como uma das técnicas, metodologias capazes de ampliar o campo de visão do profissional e também do aluno, acerca da Educação para as Relações Etnicorraciais e *se define através de um jogo de cartas o qual aponta dois eixos*

principais de conhecimento: as classes de palavras e a contribuição de palavras de origem Africana para a Língua Portuguesa, propondo um exercício mais didático, a fim de levar o conhecimento aos alunos não só de conteúdos de Língua Portuguesa (especificamente as classes de palavras) como levar a conscientização, o respeito e a valorização da cultura afro brasileira.

A Tecnologia só poderá ser aplicada depois que for dada aula de classes gramaticais e uma breve introdução a respeito de como a África contribuiu para o vocabulário brasileiro. Uma carta é composta por três peças, e que cada uma delas tem uma finalidade. A primeira peça da carta deve ser composta por uma imagem que represente a palavra e o aluno deverá descrever essa imagem. A segunda peça deverá conter uma breve explicação do que é a palavra, do seu significado. O aluno deverá ler o que está escrito ou falar o seu entendimento acerca da definição na peça. A terceira peça e última, contéma palavra em si, e a pergunta que o aluno deverá responder "Qual a classe gramatical?" mais abaixo teremos três alternativas "a", "b" e "c" contendo apenas uma resposta correta.

Primeiro o professor embaralha as cartas e distribui 3 peças para cada aluno, uma peça de cada tipo.O aluno não poderá trocar a peça 3, com nenhum outro, pois é essa peça que definirá qual carta o aluno deve montar e responderá a pergunta.O Professor escolhe qual aluno irá começar e assim os alunos terão de falar sobre o que existe em cada parte da peça.

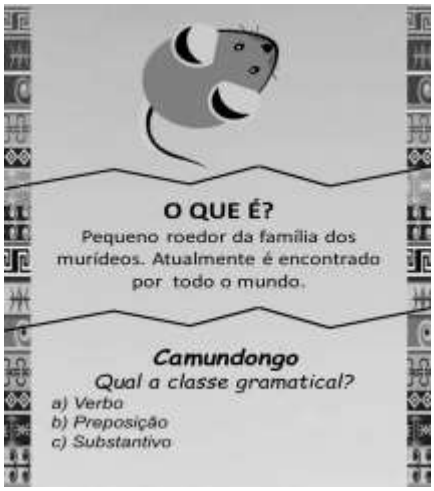


Figura 2: Carta finalizada. IFPA -2016

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tecnologia Educacional *"Oro Bá*: Responda se for capaz" foi desenvolvida primeiramente para demonstrar a importância da cultura africana para a nossa sociedade, mais especificamente em relação ao vocabulário brasileiro. Em segundo lugar para busca facilitar e

fixar um conteúdo de suma importância, que são as classes de palavras.

A Tecnologia Educacional é de grande utilidade nas escolas públicas, tendo em vista ser um material acessível podendo ser utilizado e adaptado para uso em muitas disciplinas, ajudando a observar os níveis de conhecimento dos alunos em relação aos assuntos e suas dificuldades e gerando conscientização e conhecimento sobre as origens de nosso vocabulário nesse processo de ensino e aprendizagem, incentivando o trabalho coletivo e buscando uma maior informação sobre a História da África.

Uma das facilidades na elaboração do trabalho foi a própria escolha da temática apresentada na Tecnologia Educacional – a contribuição africana na Língua Portuguesa. Inclusive, a escolha da temática já nos levou a outro facilitador que foi encontrar palavras de origem africana em nosso idioma materno. Devido a própria história de nosso país, muitas palavras das mais diferentes classes gramaticais têm origem africana. Além disso, elaborar o trabalho com base no que foi estudado em sala de aula, artigos e legislações também foi facilitador – ajudou o grupo a ver a verdadeira História da África e a ter uma base teórica sólida quanto às questões relacionadas a Educação para Relações Etnicorraciais.

CONCLUSÕES

Nesse trabalho pudemos elaborar a Tecnologia Educacional Oro Bá: responda se for capaz, que nos permitiu fazer abordagens de conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e também aos Estudos Africanos, sendo eles aplicados como conteúdos importantes no âmbito escolar. Conclui-se que é necessário compreender o quanto a aplicabilidade de um instrumento de ensino pode transformar a didática em sala de aula e quais os benefícios trazidos para alunos e professores, pois a técnica então trabalhada permite e transmissão do conhecimento transversalizando os conteúdos e dinamizando a metodologia de ensino.

Sabe-se que, ainda com leis elaboradas há uma falta de incentivo de algumas instituições na elaboração de metodologias para o ensino de Estudos Africanos. No entanto, há muitos pesquisadores que buscam maneiras, assim como essa que tratamos no trabalho, de incentivar a conscientização dos alunos e consequentemente a sociedade. Por isso a importância de buscar maneiras acessíveis de levar a educação de forma criativa e dinâmica, para que alcance um número cada vez mais elevado no meio discente.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos em especial à professora Helena Rocha que nos deu suporte e apoio para desenvolvermos esse trabalho. Agradecemos também a todos os nossos mestres que nessa caminhada árdua nos tem dado amparo para que possamos passar por mais esse ciclo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a lei nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para incluir o currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) para a formação continuada.

_____. Ministério da Educação/Secad. 2004 Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação.

_____. Presidência da República. Lei nº 12. 28, de 20 de Julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, 9.029, de 13 de Abril de 1995, 7.347 , de 24 de Julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC, SECAD, Brasília, setembro 2009.

BRASIL ESCOLA, Canal do Educador, O Principio da Interdisciplinaridade da Transversalidade. Disponível em:<http://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/o-principio-da-interdisciplinaridade-transversalidade.htm>. Acesso em 19 de Abril de 2016.

Educa Brasil, Transposição didática. Disponível em:<http://www.educabrasil.com.br/transposicao-didatica/>. Acesso em 19 de Abril de 2016.

Educação Uol, Vocabulário brasileiro: Culturas africanas influenciaram nosso idioma. Disponível em;http://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/vocabulario-brasileiro-culturas-africanas-influenciaram-nosso-idioma.htm>. Acesso em: 03 de Março de 2016.

Instituto da mulher negra, Palavras de origem africana no vocabulário brasileiro. Disponível em:< http://www.geledes.org.br/palavras-de-origem-africana-no-vocabulario-brasileiro/ >. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2016.

MALAVOTA, Claudia Mortari. A Invenção da África. Introdução aos Estudos Africanos em Diáspora. http://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=517-2011.

Portfólio Blog Spot, O que é simetria invertida relacionado a formação de professores. Disponível em:<http://peadportfolio164238.blogspot.com.br/2008/08/o-que-simetria-invertida-realacionado.html>. Acesso em 19 de Abril de 2016.

SILVA, Gildemarks Costa. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.

TOLENTINO, Michele de Jesus ; LIMA, Vanessa Assis, Ensino de gramáticas nas escolas. Disponível em:<http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/gramatica/ensino-gramatica-nas-escolas.htm>. Acesso em: 14 de março de 2016.

VIEIRA PINTO, Álvaro. 1909 a 1987. O que é Tecnologia Vol. 2. Rio de Janeiro: RJ Contra Ponto. Cap. 4; Pág. 219-354, 2013.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil 365 (Considerações preliminares). 2005.

TRADIÇÃO X MODERNIDADE NA OBRA DE HÉLIO PÓLVORA

Yasmin Santos Lopes[1], Maria das Graças Meirelles Correia[2]

[1]Discente de Ensino Médio integrado em eletromecânica - IFBA. Bolsista do Programa de Iniciação a aprendizagem - PINA - IFBA - campus Santo Amaro. e-mail: yasminlopes197@gmail.com; [2]Docente EBTT IFBA campus Santo Amaro, e-mail: maria.correia@ifba.edu.br

RESUMO: Este artigo visa a uma breve análise do livro *Inúteis Luas Obscenas* (Casarão do Verbo, 2010), do escritor Hélio Pólvora, um romance contemporâneo. A estrutura da obra é organizada com peculiaridades: a presença de um narrador onisciente e das várias vozes que atuam no decorrer da trama. Não possui linearidade, deste maneira, o enredo se constitui em blocos narrados pelos personagens, cujas vozes se alternam na remontagem de cenas que se encaixam na constituição do romance. O estudo aqui proposto se baseia em pressupostos teóricos discutidos por Cristóvão Tezza com base nas concepções de Mikhail Bakthin. São apresentados ainda dados bibliográficos do autor e elementos do contexto de publicação da obra que vão localizar o romance na cena da literatura baiana contemporânea.

Palavras–chave: teoria da narrativa, literatura contemporânea, estudo do romance, dialogismo, polifonia.

TRADITION IN MODERN X HÉLIO POLVORA WORK

ABSTRACT: This article aims at a brief book review Unhelpful Obscene Luas (Big House of the Word, 2010), writer Helio Polvora, a contemporary novel. The structure of the work is organized with peculiarities: the presence of an omniscient and the various voices that act in the course of the plot narrator. Does not have linearity, this way, the plot is narrated in blocks by the characters, whose voices alternate reassembly scenes that fit in the constitution of the novel. The here proposed study is based on theoretical assumptions discussed by Cristovão Tezza based on conceptions of Mikhail Bakhtin. They are also presented bibliographic data of the author and publication elements of the context of the work that will find the romance in the scene of contemporary Bahian literature.

KEYWORDS: narrative theory, contemporary literature, novel study, dialogism, polyphony

INTRODUÇÃO

O romance - gênero popularizado a partir do século XVIII, com a revolução industrial - é uma narrativa multinuclear, já que não se edifica apenas em um núcleo, pois várias tramas

se conectam durante a narração da história principal. Cada romance se constitui de modo peculiar, uma vez que a estrutura romanesca pode mudar completamente de uma obra para outra. A história pode ter uma cronologia linear, ou não. No chamado romance moderno são utilizados recursos que produzem maior interação entre leitor e autor. O enredo é estruturado de forma não linear e se caracteriza, portanto, por não percorrer sequência cronológica, a história é interrompida por quebras no tempo e interposição de espaços. Assim, na narração de romances, o narrador estabelecer estratégias narrativas multifacetadas. Dentre tais estratégias pode se ater, de modo mais tradicional, a narrar os fatos e não expor - enfaticamente - a constituição psicológica dos personagens. Ou pode se estruturar como onisciente, cujo pleno conhecimento não apenas das ações, mas dos desejos e pulsões das personagens, e dele próprio, termina por ressaltar o plano do discurso e não apenas o plano da história. Quando o autor segue esta opção - construir um narrador que sabe de todo o enredo da história e conhece profundamente cada personagem, o que sentem e seus pensamentos - termina por aprimorar as relações dialógicas que constituem a cena romanesca.

A produção do romance no Brasil se populariza no século XIX a partir da chegada dos folhetins europeus. Na escola literária do romantismo, embasado na concepções de fundação da nacionalidade, surgem nomes de destaque na produção romanesca brasileira. Tais narrativas, de um modo geral, focam o enredo em histórias amorosas que se caracterizam pela dificuldade de realização do amor. As personagens são planas, de frágil densidade psicológica que seguem uma trama linear, cujo espaço e tempo são facilmente identificáveis. Esta tradição narrativa começa a ser fissurada com a escola realista, sobretudo com a produção de Machado de Assis. Todavia, o século XX remota a tradição de narrar eventos e situações, mas desta vez desfoca a classe burguesa para centrar-se nas classes pobres. Como parte deste cenário, pode-se citar Graciliano Ramos, José Lins do Rego e os baianos Adonias Filho e Jorge Amado. Este último, inclusive, responde pela nacionalização da literatura produzida na Bahia no que tange ao gênero romance e inscreve a região do sul do Estado na cena literária brasileira. Com os romances do ciclo do cacau, Jorge Amado, seguido por Adonias Filho e mais recentemente por Cyro de Matos e Hélio Pólvora compõem obras que destacam o cenário sociocultural, antropológico e econômico da região cacaueira.

É nesta tradição narrativa que se localiza o romance *Inúteis Luas Obscenas,* de Hélio Pólvora. Entretanto, ainda que aponte temas comuns com romances do ciclo do cacau de Jorge Amado, exibe características estruturais que o diferenciam. Este artigo, assim, propõe-se a elaborar uma breve descrição do romance citado sinalizando a interlocução das vozes dos personagens na composição da trama.

MATERIAL E MÉTODOS

Para elaborar este artigo, foi preciso primordialmente ler algumas das obras do autor a fim de selecionar um *corpus* a ser analisado. Assim, foi escolhido o livro *Inúteis Luas Obscenas* (Casarão do Verbo, 2010), do escritor Hélio Pólvora. Para analisar a estrutura deste romance, foi preciso fazer a busca de referências teóricas que fundamentassem as análises, para tanto, foram realizadas pesquisas em livros e na internet, que auxiliou na composição de um referencial teórico basilar para escrever este trabalho. Foram realizadas diversas leituras do romance. Em cada uma foram sendo destacados trechos que ilustrassem as discussões teóricas aqui propostas, dentre elas a compreensão de atributos que permitem considerá-lo um romance moderno a partir, sobretudo, da encenação polifônica das vozes narrativas, da consolidação do tempo não linear e da interposição de espaços que oscilam entre cenários geograficamente consolidados e outros idealizadas na memória de personagens-narradores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Hélio Pólvora nasceu em Itabuna, foi jornalista, critico literário e escritor. Sua estréia literária foi com a coletânea *Galos da Aurora,* em 1958. De um modo geral, sua obra se caracteriza pela sutileza, consistência, intensidade; com linguagem limpa, consolida estratégias inusitadas no campo da ficção. Tais características permitem perceber elementos de modernidade na obra do autor, uma vez que, na literatura moderna, fica premente a relação entre o leitor e o escritor, com obras narrativas que seduzem o leitor, levando-o a contestar aspirações, valores e dúvidas dos personagens. Pólvora possui mais de 25 obras de ficção e críticas literárias publicadas, além da participação em diversas antologias nacionais e estrangeiras. Dentre os últimos títulos publicados estão os romances *Inúteis Luas Obscenas* (2010) e *Don Solidon* (2011) publicados pela Editora Casarão do Verbo.

Inúteis Luas Obscenas foi finalista do prêmio de São Paulo de Literatura; publicado em 2010. O romance é estruturado no que é possível compreender por polifonia, que tem como central particularidade a multiplicidade de vozes e que, se apresenta por uma diversidade de vozes controversas: cada personagem é chamada a apresentar seu ponto de vista. A narrativa é dividida entre os protagonistas da história que adquirem identidade enquanto a narrativa evolui. A percepção da existência de vozes distintas referenciando os mesmos eventos é o que Bakthin compreendeu por polifonia. Já por dialogismo, o teórico, entende a estratégia como r um artifício de dialogo no texto. Na obra em análise, este recurso é utilizado na interação entre os diálogos dos personagens, como mostram os trechos abaixo.

> *[...] Descobri nacos de carne crua no bolso da camisa de Jonas. Ele furta da cozinha pros cachorros das Quatro Léguas. Amansou os bichos na maior das doçuras [...]*
>
> *(POLVORA, P. 37)*
>
> *[...] Tenho medo dos fingimentos de Regina, ela uma sonsa de marca maior. Pensa que eu não percebo, mas vistorias a minha roupa, calça e camisa, à procura de novidades. [...]*
>
> *(POLVORA, P. 41)*

Regina, filha do Surdo, começa a narrativa declarando a morte do pai. Ela é uma mulher solteira e virgem. Em todo o enredo se apresenta como puritana e aponta os pecados e os defeitos dos outros. A voz desta personagem irrompe por oito vezes no curso da narrativa e se caracteriza sempre por manter esta tonalidade no discurso. Considera Celina - a moça rica por quem o irmão Jonas é apaixonado - uma mulher sem respeito, passando boa parte do enredo desvalorizando-a e provocando-a.

> *[...] Eu, moça virgem, a quem também devia prestar respeito, parece que vivo em casa de putas, onde o meu pai, o meu próprio pai, planta na família os pecados de Sodama e Gomara. [...]*
>
> *[...] Quando a sujeita entrou, com ela entrou a discórdia, o ódio; entrou, sobre tudo, a descaração, que não havia e então se instalou. [...]*
>
> *(POLVORA, P. 164)*

Jonas, filho do Surdo, tem a voz presente também por oito vezes na trama. Suas incursões narrativas remetem às consequências das escolhas que fomentam o enredo: divaga sobre seu amor por Celina, os desejos carnais que o levam a fuga e às luas menstruadas. Encena, na narrativa, conflitos interiores e vivencia paradoxos entre os desejos internos e as sanções morais a que pode estar sujeito.

> *[...]Aqui dorme minha amada. É esta a janela do seu quarto. As folhas de uma goiabeira batem ramos compridos de madeira, como se estivesse percebido a minha chegada e corressem a desperta-la. As vezes fico ali uma, duas horas, e tenho a impressão de ouvir o leve ressonar de Celina. [...]*
>
> *(POLVORA, p. 42)*

Celina é a personagem que apenas narra três vezes, mas se constitui no centro de toda trama. Filha de um coronel poderoso, Castro Guerra, é moça prometida em casamento pelo pai. Porém, às escondidas, inicia um romance com Jonas, filho de um carpina. Para viverem o romance, resolvem fugir. Toma a decisão impulsionada pelo amor, mesmo correndo o risco de se tornar uma mulher desvalorizada pela sociedade. No romance, é símbolo do desejo e do pecado. Todos os acontecimentos estão diretamente relacionados às suas ações, como a Fuga.

> *[...] Vou suportar, calada, porque, sem fazer parte da família, fui admitida em casa. E porque ainda resta um pouco de respeito por Jonas. O amor acabou, é certo, afinal não se pode amar um homem que não se conta como homem. [...]*
>
> *(POLVORA, P. 122)*

Por último a voz do personagem Surdo, formalmente apresentado como José da Costa Guimarães, aparece também oito vezes. Mas o personagem é citado em todo enredo. Caracteriza-se socialmente como um carpina que veio de São Cristóvão até Itabuna e criou os dois filhos sozinho, pois era viúvo. Ele é comparado pelos filhos a um patriarca bíblico, não obstante, a percepção filial modifica-se quando há uma reviravolta na história e ele se torna um pecador. Durante suas narrações, apresenta as preocupações de pai, mas, ao final do trecho em que narra, se volta para os próprios desejos carnais.

> *[...] essa é Regina que a finada Ildefonsa pariu e aleitou. Criada sem mãe, sem cuidado, no mundo rude dos homens, o que faz com gosto é xingar. [...]*
>
> *(POLVORA P.31)*
>
> *[...]A consciência, dizem, é o pior dos chicotes. Desde que espalmei os peitos de Celina, perdi o sossego. As mãos avançaram, como se destacadas dos braços e alheias a comandos nervosos. [...]*
>
> *(PÓLVORA, P. 155)*

A obra é dividida em três partes: Fuga, Purgação dos pecados e No Rio-do-Braço. Na primeira parte – Fuga –, aparece a heterocaracterização dos personagens e a busca que empreendem por consumar desejos carnais que resultarão em conseqüências responsáveis pelo encadeamento do enredo romanesco.

> *[...] Bonita não era. Feia, nem tanto – pelo menos, nem tão feia quanto os pecados. É certo que eu não gostava de me ver no espelho: a cara*

> *semelhando uma lua cheia, talvez merecesse beijos, mas a gordura do corpo, e ainda por cima branca, desabava aqui e ali em dobras. [...]*

(POLVORA, p. 17)

Na segunda parte – Purgação dos pecados – acontece a reestruturação de personagens. Referente a Surdo, é invertido o processo de caracterização no seu status social, deixa de ser visto como o esteio de uma família patriarcal para tornar-se aquele que coloca em risco a própria condição existencial da família.

> *[...] Foi-se o Surdo e em seu lugar ficou o Sr. Guimarães, todo chique, todo lorde, todo rejuvenescido [...]. Só mesmo um rabo de saia, e o cheiro que vem debaixo da saia, para mudar um homem da noite para o dia [...]. Quando caminhava assim, cruzando as mãos no ventre, eu dizia cá comigo: "parece um santo" [...] Quero ir para o inferno e ser cutucada pelo próprio Belzebu com um ferro em brasa, se o surdo, perdão, Sr. Guimarães e Celina, que podia ser sua nora, não se entendem. [...]*

(PÓLVORA, p. 139-140)

A terceira parte – O Rio do braço – diferencia-se das outras, pois se apresenta como um monólogo interior do personagem Surdo.

> *[...] O surdo pensava. Agora tinha cruzado as pernas, nos artelhos, e mexia o queixo. Ruminava palavras, regurgitava idéias, imagens. Sentia-se opresso, como se um bolo lhe tapasse a garganta. Só o pensamento era livre, e lhe trazia luas e Celina, Celina branca e nua. [...]*

(PÓLVORA, p. 211)

O livro se revela pelas vozes de seus personagens, precedido em itálico por um discurso de um narrador onisciente, que compreende suas emoções e pensamento, conhecendo tudo sobre os personagens e sobre o enredo, sabe o que passa no íntimo de cada uma delas. É ambientado no interior da Bahia. As referências espaciais são evidenciadas por meio do percurso do personagem Surdo: ele sai de São Cristóvão para Itabuna com o primo Francisco em busca de um futuro.

> *[...] o Surdo tinha percorrido estrada. Talvez mil quilômetros. De São Cristovam, Sergipe, depois de ouvir falar nas*

> *riquezas do cacau, largou – se, um dia, pro sul baiano, a pé, com o primo Francisco [...]. Plataforma, Feira de Santana, Jequié, Itabuna – meses de andança durante o dia, albergue durante as noites [...]*
>
> *(PÓLVORA, P. 19)*

O romance não segue uma sequência linear: um acontecimento é incorporado no meio de outra sequência de fatos, e, assim, as sucessões do enredo seguem um processo de encaixe. Os flashblacks, recurso que transporta a narrativa de volta no tempo com a finalidade de retratar a descrição de eventos passados, acontecem em vários momentos do livro. É possível citar o trecho em que Regina imagina como Jonas estaria com Celina; divaga sobre o momento em que ela o abandonará e como Castro Guerra estaria atrás deles durante a fuga, mas, de repente, o espaço temporal muda e Jonas e Celina estão sentados na escada conversando.

> *[...] Ou isso ou ela o abandonara. Mas entre esse desejo e sua realização, levanta – se o fantasma de Castro Guerra, agora no comando de uma matilha. Só lhe resta mesmo a fuga para longe e a esperança de que a ira possa arrefecer com o tempo.*
>
> *Jonas me contou foi uma quinzena depois da fuga. Estávamos sentados na escada, eu no degrau de cima, a saia arregaçada nas pernas, ele no meio de cabeça baixa quase pousada sobre os joelhos unidos [...]*
>
> *(PÓLVORA, P. 74)*

CONCLUSÕES

Este artigo mostra que a obra é um romance moderno e não segue uma estrutura tradicional de narrar. Apesar de optar por um suposto enredo romântico, em que um homem pobre se apaixona pela moça rica e prometida, e sofrem com a desaprovação dos pais, aponta uma estrutura narrativa que foge das maneiras convencionais de narrar. Opta em expor os acontecimentos de modo não linear, assim, os fatos não seguem uma ordem cronologia, a história já começa com a morte do personagem principal, a morte do Surdo que é revelada por Regina logo nas primeiras páginas. Além da sua estrutura polifônica com dialogismo que resulta a construção psicológica dos personagens. Essas características do romance fogem de narrativas convencionais que possuem estrutura linear e de fácil leitura. Hélio Pólvora - distanciando-se da tradição romanesca regionalista que institui a região cacaueira na literatura

nas nacional - escreve este romance com complexa estrutura, exigindo, assim, que o leitor parta da leitura para várias releituras, com vistas a obter um entendimento completo da obra.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. P. Dimensões de um romance moderno: artifícios da construção textual. **XI Congresso Internacional da ABRALIC**, São Paulo, p. 1- 8, jul, 2008. Disponível em: < http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/071/PATRICIA_BOTELHO.pdf> . Acesso em: 10 set. 2016

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifoniana obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do Il**, Porto Alegre, p. 1-9, jun, 2008. Disponível em:< http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/18908 >. Acesso em: 11 set. 2016

POLVORA, H. *Inúteis Luas Obscenas*. 1ª edição. São Paulo. Casarão do verbo, 2010. 246 p.

TEZZA, C. A construção das vozes no romance, São Paulo, 1 p., Nov, 1995. Disponível em:< http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_vozesromance.htm >. Acesso em: 8 set, 2016

TRADUÇÃO AUDIOVISUAL E O ENSINO DE ELE

Sonia Maribel Muñoz Croveto[1]

[1]Professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA – Campus Vitória da Conquista). Coordenadora/ orientadora do projeto *Recursos audiovisuais para estudantes de língua espanhola de níveis iniciais*: e-mail: soniamunoz@ifba.edu.br

RESUMO: Neste artigo apresenta-se a tradução bimodal ou intralinguística como estratégia para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE). Essa é a base do projeto *Recursos audiovisuais para estudantes de língua espanhola de níveis iniciais*, desenvolvido no Instituto Federal da Bahia, campus Vitória da Conquista, nos anos 2014, 2015 e 2016. Através deste projeto foi realizada a tradução de curtas-metragens e avisos publicitários produzidos em diferentes países hispânicos. Estes vídeos, marcados pela pluralidade linguística e cultural, se encontram disponíveis em um canal na plataforma youtube e podem ser utilizados indistintamente por alunos e professores.
Palavras–chave: ensino de língua espanhola, recursos audiovisuais para ELE, tradução bimodal, plataforma youtube

MULTIMEDIA TRANSLATION AND THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: This article introduces intralingual translation as a teaching learning strategy in the field of Spanish as a Foreign Language. This is the basic principle applied in the project entitled “Audiovisual Resources for Beginner Spanish Students” which has been carried out since 2014 at the Vitória da Conquista campus of the Federal Institute of Bahia. Throughout this project learners have had the opportunity to translate short films and advertisements produced in varied Hispanic countries. These videos, notably marked by linguistic and cultural diversity, were made available on youtube so that both students and teachers can have access to what has been produced.
KEYWORDS: Spanish language teaching, audiovisual resources for Spanish as a Foreign Language, multimedia translation, youtube platform

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras contempla o uso de múltiplas linguagens e múltiplas variantes linguísticas para expor o aprendiz “à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade” (BRASIL, 2006, p. 129). Algumas dessas linguagens são a publicitária e a cinematográfica, que constituem importantes ferramentas pedagógicas por apresentarem fragmentos da sociedade entrelaçando o verbal e o visual.

Contudo, quando se faz uso de recursos audiovisuais autênticos, já seja fragmentos de filmes, trailers, curtas-metragens ou avisos publicitários televisivos nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE), muitas vezes, a falta de legendas na língua meta, provoca no

aprendiz sentimentos de ansiedade e de desilusão na procura por entender aquilo que se está narrando, apesar do material exibido estar de acordo com o nível de proficiência do estudante.

Autores como Talaván (2011, 2012) e Díaz (2012) assinalam que em épocas passadas não se considerava efetivo o uso de legendas nas aulas de línguas estrangeiras, já, atualmente, se tem demostrado a eficácia da didática da tradução bimodal ou intralinguística, áudio e texto codificados na língua meta. Essa eficácia passa pela competência intercultural e configura-se como um ponto de partida para a compreensão, interpretação e reflexão crítica da cultura do outro.

Esta estratégia de ensino-aprendizagem, pouco explorada na atualidade, contribui de forma significativa para melhorar a compreensão oral, a incrementar o vocabulário e conhecimento de estruturas gramaticais, e a entrar em contato com outras culturas em tempo real, convertendo-se em um "reforço positivo" que ajuda "a crear una sensación de seguridad en los alumnos y les ayuda a sentirse preparados para enfrentarse (más adelante) a este tipo de material audiovisual auténtico sin necesidad de apoyo textual" (TALAVÁN, 2012, p. 24).

A afirmativa de Talaván fundamenta-se nas pesquisas realizadas no ensino de inglês como língua estrangeira por pesquisadores como Holobow (1984), Vanderplank (1988), Borrás e Lafayette (1994), D'Ydewalle e Pavakanun (1997), entre outros.

O uso da tradução bimodal no ensino de línguas sustenta-se também, segundo Talaván, na Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia, na Teoria da Dupla Codificação e na Teoria do Processamento da Informação. A primeira postula que o aprendiz assimila mais a informação quando esta é apresentada mediante vários canais. Assim, no vídeo teria-se três canais: a oralidade, a imagem e o texto, que seria a legenda.

A Teoria da Dupla Codificação centra a aprendizagem em dois canais, o visual e o verbal: "as legendas agregariam um modo de representação verbal adicional, à representação escrita, que se une à verbal auditiva e à visual" (TALAVAN, 2012, p.25). E a terceira, Processamento da Informação, considera que a memória possui três estruturas para guardar informações: registros sensoriais, memória em curto prazo e memória em longo prazo. Na memória em longo prazo se conservam especialmente os registros visuais e sonoros. As legendas formam parte das visuais, na opinião de Talaván. Nas três teorias, justifica-se o recurso intralinguístico para aprendizagem de línguas estrangeiras.

Se os textos audiovisuais legendados auxiliam no processo de aquisição, neste caso da língua espanhola, outro problema que surge nas aulas é a falta de material adequado para ser usado para estes fins. A maioria dos materiais, que são acessíveis através da internet e que

poderiam ser utilizados no nível básico, estão desatualizados e apresentam problemas sintáticos e/ou ortográficos.

Além disso, centram-se em único modo de falar e representam as convenções sociais de determinados países hispânicos, não expondo ao aprendiz à variedade linguística que caracteriza a língua de Cervantes. Fazer uso deste material digital, de maneira exclusiva, restringiria a visão dos estudantes, criando uma falsa ideia de padronização e de supremacia de uma(s) variante(s).

Nesse cenário e tendo como aliado a tecnologia virtual, surge em 2014 o projeto "Curtas-metragens hispânicos para estudantes de língua espanhola" no Instituto Federal da Bahia (IFBA- Vitória da Conquista), cujo objetivo era selecionar e legendar curtas para ser usados nas aulas. No ano 2015, o projeto foi ampliado e se converteu em "Recursos audiovisuais para estudantes de língua espanhola de níveis inicias". O estudo abarcou curtas e avisos publicitários.

Esse material audiovisual, com sua devida tradução bimodal, seria utilizado nas aulas e também difundido através de um canal na plataforma youtube. Dessa maneira, não só os alunos do IFBA teriam acesso, senão também todos os interessados no ensino e aprendizagem de ELE.

O primeiro projeto funcionou de 25 de julho a 19 de dezembro de 2014, com um bolsista, o aluno de Engenharia Elétrica e também aluno do curso de extensão de Língua e Cultura Hispânica, Diones Silva Souza, quem realizou o logo do projeto, assim como atividades de pesquisa, transcrição e edição dos vídeos.

No segundo projeto, desenvolvido de 29 de setembro de 2015 a 29 de janeiro de 2016, o número de bolsistas aumentou para três, incorporando-se na tarefa os alunos Marcelo Evangelista, do curso técnico de Eletrônica, e Amanda Moura, de Engenharia Ambiental. Os dois também participaram do curso de extensão de Língua e Cultura Hispânica.

A bolsa dos estudantes foi financiada pelo Programa de Incentivo à Aprendizagem (PINA), vinculado ao Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) do IFBA-Vitória da Conquista. De acordo com a política deste programa não compete ao professor coordenador/orientador do projeto selecionar os bolsistas.

A eleição se faz, primeiro, em função de inscrição dos candidatos no programa e, segundo, no interesse dos mesmos nos projetos apresentados, fato que, alguns podem considerar de risco para o cumprimento das metas, já que não existe uma avaliação prévia para verificar se os bolsistas têm ou não os conhecimentos mínimos requeridos.

Afortunadamente, os estudantes selecionados, ainda que seu nível de espanhol era inicial, destacaram-se por sua curiosidade, responsabilidade e autoaprendizagem, aspectos fundamentais para alcançar os objetivos dos dois projetos executados e, ao mesmo tempo, aumentar sua proficiência na língua espanhola.

MATERIAL E MÉTODOS

Nos dois projetos, a fonte de pesquisa foi a internet, principalmente a plataforma youtube. No primeiro momento, estabeleceram-se cinco parâmetros para a seleção de vídeos:

1) ter sido produzido em países hispânicos,

2) apresentar alguns aspectos culturais e/ou temas sobre comportamento e valores que possam ser discutidos nas aulas,

3) ter boa qualidade da imagem e som,

4) não apresentar uma linguagem preconceituosa e/ou expressões impróprias, e

5) não ter mais de 10 minutos.

O que parecia ser uma tarefa aparentemente fácil, lúdica e divertida, transformou-se no maior desafio. Os bolsistas investiram horas e horas, tentando selecionar vídeos que cumprissem os requisitos exigidos. De cada 10 curtas-metragens, seis ou sete eram produzidos na Espanha, país que alcançou um notável desenvolvimento na produção cinematográfica, mas só um deles cumpria os requisitos para ser utilizado de maneira pedagógica.

Uma das principais metas era oferecer aos aprendizes materiais produzidos em diferentes países. Desse modo, teriam acesso à diversidade linguística que marca a língua espanhola (acentos regionais, entonação, expressões comuns, etc.) e, ao mesmo tempo, apreciar diversos contextos socioculturais. Escolher unicamente a produção espanhola seria incorrer no centralismo linguístico. Portanto, haveria que mergulhar na internet muitas horas a mais para encontrar o material ideal, cuja seleção final dependia de uma exaustiva análise e discussão entre os bolsistas e a coordenadora/orientadora.

No final do primeiro projeto, quatro curtas-metragens foram selecionados: *Ojos que no ven* (México), *Una palabra* (Uruguai), *Un juego absurdo* (Argentina) e *El viaje de Robles* (Espanha). No segundo projeto foi escolhido mais um curta-metragem, *La mujer de mi vida* (Espanha), e avisos publicitários de Argentina, Chile, Equador, Venezuela, México e Peru. No caso dos avisos, optou-se por aqueles que eram sobre turismo, histórias de vida, valores humanos e aspectos típicos dos países.

Nos avisos publicitários, se seguiram os mesmos parâmetros de seleção dos curtas, salvo no quesito tempo. Não se colocou nenhuma restrição. Foram escolhidos avisos de 38 segundos, *¿Me lo compras?* (México), até de mais de dois minutos, como é o caso do *Abrazo del alma* (Argentina). O primeiro é uma história engraçada que, acontece em um supermercado mexicano e confunde a qualquer espectador. O segundo, uma história da vida real que ocorre no Mundial de Futebol de 1978.

Cada um deles, respeitando suas particularidades de produção, tem muito que acrescentar em termos linguísticos, estéticos, pragmáticos e culturais para a aprendizagem da língua espanhola. Como menciona Díaz (2012, p. 97), "o uso de materiais audiovisuais (...) outorga vida à linguagem e consegue submergir ao estudante em cenários críveis e realistas através de uma atividade cotidiana e lúdica".

Na segunda etapa dos projetos se realizou a tradução bimodal. Cada um dos bolsistas teve que realizar a transcrição do vídeo que tinha apresentado e tinha sido selecionado. As correções foram realizadas pela coordenadora/orientadora, em diversas reuniões. Assistiam-se os vídeos e, em simultâneo, corrigiam-se os textos, explicando a origem do erro. Pode-se afirmar que esta etapa foi marcada pela autoaprendizagem.

Os erros identificados em um momento, normalmente não voltavam a reaparecer, o que demonstra o interesse e compromisso com a tarefa, como foi ressaltado na introdução.

Uma vez feita a transcrição se procedeu a legendar os vídeos. Na internet existe vários software gratuitos como *Subtitle Workshop*, *Aegisub* ou *Subtitle Edit* para legendar e sincronizar textos. No universo dos editores virtuais, se optou pelo Subtitle Edit (http://www.nikse.dk/subtitleedit/), desenvolvido pelo programador sueco Nikolaj Lynge Olsson. A eleição deste software se deveu por sua facilidade para inserir e editar legendas sem muitos artifícios técnicos.

O software é simples de usar, já a sincronização requereu muita paciência e atenção para estar em consonância com a fala. Também neste aspecto foram determinados alguns parâmetros que podem ser resumidos a partir das recomendações de Díaz (2012):

1) colocar o subtítulo ao final da tela,

2) estar em sincronia com a fala,

3) não ter mais de duas linhas,

5) usar pontos suspensivos para indicar pausa e o ponto final quando termina a fala,

4) permanecer na tela um mínimo três segundos quando se trata de uma linha e máximo seis, quando são duas linhas.

Seguindo estas recomendações, ao final do segundo projeto, conseguiu-se legendar um total de 16 vídeos. Para chegar à versão final, cada vídeo foi visualizado três ou quatro vezes em reuniões de equipe. Assim cada um dos integrantes, teria a oportunidade de fazer sugestões ou identificar algum problema, seja de sincronização, ortográficos, e até conflitos de transcrição produzidos pela entonação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos objetivos do projeto era criar um canal na plataforma youtube para difundir os vídeos legendados, assim alunos e professores de língua espanhola de outras instituições também poderiam utilizar estes recursos audiovisuais. Os professores como suporte para suas aulas e os aprendizes para praticar e aprimorar seus conhecimentos.

Em 28 de janeiro de 2016, foi criado o canal *Proyecto de Español/IFBA-Vitória da Conquista* (https://www.youtube.com/channel/UCkgAqf9nMPugltqaWFZc0eg/about), originalmente com 13 vídeos, mas um deles foi bloqueado pelo sistema por questões de direitos autorais. Como se trata de um uso didático, sem fins lucrativos, a orientadora/coordenadora tem solicitado aos autores a liberação do mesmo para sua difusão.

Até o mês de setembro o canal tinha 2.692 visualizações e 23 pessoas inscritas (figura 1), sendo o mais visitado o curta-metragem *El viaje de Robles*, com 1.529 visualizações, como se pode observar na figura 2.

Figura 1. Página de canal de youtube. IFBA - Vitória da Conquista, 2016.

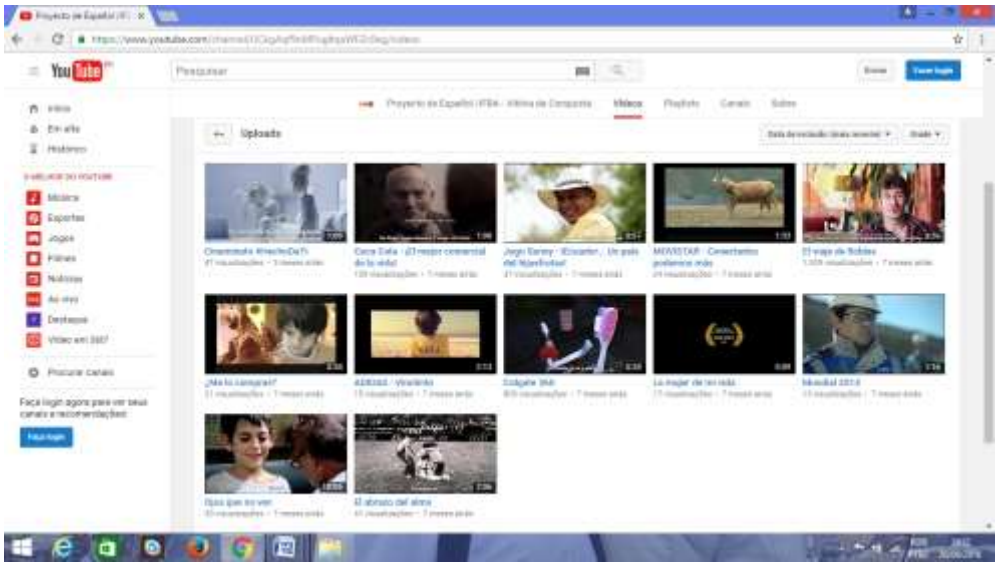


Figura 2. Vídeos disponíveis no canal *Proyecto de Español / IFBA- Vitória da Conquista*. IFBA - Vitória da Conquista, 2016.

El viaje de Robles foi projetado e discutido amplamente nas aulas de língua espanhola das turmas de quarto ano de Eletrônica, Eletromecânica, Informática e Meio Ambiente do IFBA-Vitória da Conquista. Também foi reproduzido no curso de extensão *Língua Cultura Hispânica I*, ministrado desde 28 de abril até 8 de setembro de 2016 para a comunidade interna e externa do IFBA.

No caso do Ensino Técnico, foi pedido aos estudantes para escrever um comentário sobre o vídeo no próprio canal. No caso do curso de extensão, os alunos foram incentivados a gravar um vídeo, como avaliação final do curso, respondendo à atividade que se sugere na apresentação de *El viaje de Robles*: "*Si te pidieran escribir un texto sobre ti: ¿Qué escribirías?, ¿cómo te definirías?, ¿cuáles son tus sueños*?".

Nas duas atividades didáticas, a maioria dos alunos se sentiu motivado com as propostas. Estabeleceu-se uma empatia quase imediata entre os aprendizes e Robles, a personagem principal da história, que está decidido a cumprir seu sonho de viajar pelo mundo, apesar de suas limitações físicas.

Evidenciou-se que a tradução bimodal foi fundamental para entender a história, entrelaçar o som, a imagem e o texto, possibilitando a compreensão e interpretação e até um posicionamento crítico do aprendiz frente ao tema visualizado. O fato de escrever em tempo real e em um meio virtual, e de gravar sua imagem e voz na língua estrangeira conferiu à aprendizagem um valor mais significativo.

CONCLUSÕES

Como afirma Talaván (2012, p. 32), “nenhum recurso educativo é perfeito”. O uso de legendas enriquece o ensino-aprendizagem, quando utilizado de maneira adequado, quando vai além de relacionar unicamente o som e a escrita. Depende do professor planejar atividades lúdicas desafiantes que permitam explorar outros ângulos.

Ao mesmo tempo, o ideal é que todo estudante de língua estrangeira procure outros mecanismos para aprofundar e/ou consolidar os conhecimentos da língua meta ministrados na aula presencial. Nesse sentido, as páginas virtuais oferecem uma gama de oportunidades para a aprendizagem autônoma.

O canal *Proyecto de Español* configura-se como uma alternativa mais no universo virtual. O diferencial é que está direcionado a estudantes de níveis iniciais de espanhol como língua estrangeira (ELE), reúne múltiplas vozes hispânicas e conta com uma tradução bimodal sem alterações.

A criação do canal, com 12 vídeos, evidência o cumprimento das metas traçadas nos dois projetos executados. É perceptível que existem muitos desafios por alcançar como a ampliação do número de vídeos, a elaboração de estratégias de difusão do canal e a criação de meio de comunicação com estudantes e professores de ELE para receber sugestões de material audiovisual que poderia ser legendado.

Portanto, um terceiro projeto será realizado, na mesma linha, tendo como foco a tradução bimodal, um campo ainda em expansão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

COSSALTER, J. En busca de la(s) especificidad(es) del cortometraje: el corto de ficción en la argentina de los años sesenta. **Revista Lindes**, n° 5, octubre 2012, Buenos Aires. Disponível em < http://www.academia.edu/12325068/En_busca_de_la_s_especificidad_es_del_cortometraje._

El_corto_de_ficci%C3%B3n_en_la_argentina_de_los_a%C3%B1os_sesenta> Acesso em: 12 maio. 2015.

CUESTA, G. La publicidad como instrumento de creatividad e integración en el aula de ELE. **Actas del VI Congreso Internacional ASELE, 1995**. Disponível em < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0104.pdf> Acesso em: 10 abr. 2014.

DÍAZ, J. C. Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. **Revista Abehache**, n° 3, 2° semestre 2012. Disponível em < http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista3/95-114.pdf> Acesso em: 01 jun. 2016.

PÉCORA, P. Algunas reflexiones sobre el cortometraje. In: en Eduardo Russo (Comp.), **Hacer Cine**: Producción audiovisual en América Latina. Buenos Aires: Paidós, 2008.

PINAR, A. G. Cultura y publicidad en la clase de ELE: propuesta didáctica para un curso de conversación. **Suplementos marcoELE**, Madrid, n° 14, 2012, p.1-93.

SANTIAGO, V. H. **Linguacultura em foco: material audiovisual legendado como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros**. 2011. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011.

TALAVÁN, N. Z. Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. **TRANS. REVISTA DE TRADUCTOLOGIA**, n. 16, 2012. Disponível em: < http://www.trans.uma.es/trans_16/Trans16_023-037.pdf> Acesso em: 12 fev. 2015.

TALAVÁN, N. Z. La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas. **SENDEBAR**, Granada, v. 22, 2011. Disponível em <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebar/article/view/354> Acesso em: 15 maio 2016.

TRANSCRIÇÃO EM PARTITURA DO DISCO "NORDESTINO LUTADOR" DE FLÁVIO JOSÉ

Cyran Costa Carneiro da Cunha[1], John Fidja Ferreira Gomes[2]

[1]Professor do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical – IFPB – Campus Monteiro. e-mail: cyran.cunha@ifpb.edu.br; [2]Professor do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical – IFPB – Campus Monteiro. e-mail: john.gomes@ifpb.edu.br

RESUMO: o presente artigo se trata de um projeto de pesquisa em andamento cujo objetivo é coletar, divulgar e registrar em partitura musical (songbook) o primeiro CD de Flávio José, "Nordestino Lutador" (1994), uma vez que as músicas do artista não estão registradas, sistematicamente, neste importante formato. A pesquisa será estruturada e realizada a partir de concepções e diretrizes metodológicas das áreas musicologia e etnomusicologia. Estima-se que este trabalho contribuirá para o registro do patrimônio cultural imaterial musical do cariri paraibano.
Palavras–chave: forró, Monteiro, patrimônio, registro, songbook

REGISTRATION OF MUSICAL MEMORY OF MONTEIRO CITY: FREE DIGITAL COLLECTION

ABSTRACT: Monteiro this article is a research project in progress whose goal is to collect, disseminate and register in musical score (songbook) the first CD of Flávio José, "Nordestino Lutador" (1994), since the artist's songs are not recorded, systematically in this important format. The research will be structured and performed from concepts and methodological guidelines of the areas musicology and ethnomusicology. It is estimated that this work will contribute to the recording of musical intangible cultural heritage of Paraiba cariri region.
KEYWORDS: forró, Monteiro city, patrimony, registration, songbook.

INTRODUÇÃO

No universo difuso e plural da cultura brasileira, o respeito às culturas nativas, por constituir importante fator de reforço da identidade regional manifesta por um sentimento cultural intangível, é elemento deflagrador na construção da cidadania, facilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e o natural respeito aos reais valores culturais.

Nesse sentido, manifestações de cunho popular como músicas e festas, são analisadas como sistemas cognitivos de significação, que constituem modos de vida da coletividade e que propiciam a construção dessa cidadania.

No Nordeste do Brasil, a musicalidade é um dos traços marcantes no universo cultural do seu povo. Entre as mais variadas formas de expressividade cultural patente, o forró é provavelmente a forma mais pura e sintética de uma identidade regional, manifestada em sua pluralidade de ritmos.

Nesse contexto, o forró é sinônimo de festa, que traduz o estado de espírito da nação nordestina.

É neste cenário que se destaca Flávio José Marcelino Remígio (Flávio José), cantor, sanfoneiro e produtor cultural genuinamente nordestino natural de Monteiro/PB, que vem produzindo e estimulando a produção e a difusão do forró, como um patrimônio cultural imaterial de valor universal, sendo um dos berços responsáveis pelo pluralismo da MPB. São mais de 30 anos de carreira na defesa da cultura nordestina, militando nas monolíticas trincheiras do forró.

Considerando a intrínseca relação dialógica intérprete-compositor-letrista, muitos de seus sucessos possuem como compositores: Itanildo Show (natural de Angicos no RN), Maciel Melo (Iguaraci, Pernambuco),Petrúcio Amorim (Caruaru, Pernambuco), Flávio Leandro(Bodocó, Pernambuco) e Accioly Neto (Goiana, Goiás).

A ideia do projeto é resgatar parte da cultura local, homenageando o artista. Por ter realizado apresentações em importantes cidades brasileiras, e pelo arcabouço qualitativo e único de sua produção musical como interprete e compositor, torna-se necessário manter lembrada sua trajetória artística e exemplo de vida, registrando seus discos em partitura musical para estudo acadêmico e consulta geral, além de apresentações musicais com arranjos originais de suas músicas com alunos da Orquestra Experimental do IFPB Campus Monteiro. Assim objetivamos coletar, divulgar e registrar em partitura musical os discos de Flávio José, no formato de songbook (para esta primeira etapa da pesquisa o seu primeiro CD, “NORDESTINO LUTADOR”, 1994), fazendo um apanhado de sua história de vida, uma vez que as músicas do artista não estão registradas neste importante formato, promovendo uma divulgação ampla de seu trabalho de forma acadêmica.

Uma vez que o artista ainda está em plena atuação, com carreira já consolidada, faz-se necessário perguntar: por que toda sua produção (parte importante do patrimônio musical cultural imaterial da Paraíba) não foi ainda devidamente registrada em partitura musical para estudos mais abrangentes sejam eles de caráter acadêmico ou não?

Nesse sentido, objetiva-se a coleta, divulgação e registro em partitura musical (songbook) do CD “NORDESTINO LUTADOR” (1994) de Flávio José, fazendo um apanhado de sua história de vida musical.

MATERIAL E MÉTODOS

A perspectiva metodológica será centrada na abordagem qualitativa sob o desenho de um estudo de caso do tipo etnográfico. Porém não se desprezará o aspecto quantitativo. Os

instrumentos de coleta de dados serão questionário, entrevistas individuais com os vários participantes da pesquisa, análise documental. Os dados serão analisados sob o referencial teórico da musicologia e da etnomusicologia segundo autores como Lühning (2004), Merriam (1964), Nettl (1983), Blacking (1995), Myers (1993) e outros.

Etapas do projeto:

1. Coletar dados sobre Flávio José na prefeitura municipal de Monteiro, visitando o acervo histórico da cidade.

2. Elaboração de roteiro de visitas ao local onde reside o artista e preparar entrevista semi-estruturada.

3. Coletar informações e dados com o próprio artista e com as pessoas próximas a ele.

4. Pesquisa documental, audição do primeiro disco (17 músicas) e transcrição em partitura.

6. Fazer uma entrevista com jovens para saber se eles a conhecem, e sabem a sua história.

7. Elaborar relatórios científicos, publicar e divulgar as partituras coletadas para fins acadêmicos(com autorização dos autores).

8. Elaborar arranjos musicais com o material coletado para a orquestra experimental do Campus Monteiro.

Pesquisa de abordagem qualitativa com predomínio da expressão livre do respondente; quanto a natureza do objeto se classifica em atitudinal e axiológica; modus faciendi, estudo de caso do tipo etnográfico de caráter exploratório-descritivo; aplicado a indivíduo típico.

Riscos e benefício

Poderá ocorrer dificuldades no que concerne aos direitos autorias com as gravadoras. Como benefício será feita a divulgação e o registro em partitura musical do patrimônio cultural imaterial musical do cariri paraibano. Esse material poderá ser acessado por toda a comunidade acadêmica, músicos, arranjadores, estudantes, para fins acadêmicos e de pesquisa.

Metodologia de analise e coleta de dados

A pesquisa será estruturada e realizada a partir de concepções e diretrizes metodológicas das áreas de educação musical, da etnomusicologia e áreas afins. Assim, o trabalho será alicerçado em abordagens plurais de pesquisa, tendo como suportes estudos bibliográficos nos dois campos, bem como dados coletados da realização de entrevistas, aplicação de

questionários, gravações de áudio, vídeo e fotografias, registro de partitura, fontes discográficas, audiovisuais e sonoras em geral, contemplando obras, documentários e entrevistas do intérprete investigado. Tendo como base as reflexões obtidas a partir da pesquisa bibliográfica e as conclusões estabelecidas acerca da produção musical do artista no contexto investigado, dimensiona-se as discussões para questões mais abrangentes relacionadas aos processos de transcrição musical.

As transcrições musicais serão editadas no programa de software Finale (MACHADO, LIMA, PINTO, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se na fase de levantamento de dados bibliográficos, acervos, contato com o artista e outras ações relevantes para o bom andamento e êxito da mesma. Trata-se de um projeto de pesquisa em andamento, portanto, espera-se que esta pesquisa contribua para a para o registro do patrimônio cultural imaterial musical do cariri paraibano como um todo, bem como para a ampliação e desenvolvimento do projeto Registro da Memória Musical Monteirense.

O processo de transcrição musical em partitura na área da etnomusicologia é um campo bastante controverso, pois como diz Pinto (2001) “uma das preocupações que persiste desde os primórdios da etnomusicologia é como descrever e fixar no papel, ou de outra forma visual, o acontecimento musical”. Independente das polêmicas daí decorrentes, para fins de registro e guia para outros interpretes, pesquisadores e estudantes a transcrição das músicas em notação musical tradicional europeia.

No que concerne à questão da gravação musical e da discografia, Ulhôa alerta:

> O início de qualquer trabalho com gravações é a construção de uma discografia, pois é necessário, antes de tudo, estabelecer a viabilidade do trabalho quanto às suas fontes primárias. A discografia contém várias informações essenciais. Entre elas, além do título da obra, autoria (se houver), intérprete, acompanhamento (se houver), a gravadora, o número de série e o número de matriz. (ULHÔA 2010)

A seguir, pode-se identificar a Ficha Técnica com os participantes do primeiro CD de Flávio José em carreira solo, “Nordestino Lutador” (1994) vide a **Figura 1** para detalhes da arte da capa.

O CD teve como Produtor Fonográfico: LBC GRAVAÇÕES E EDIÇÕES MUSICAIS LTDA; Produtor Executivo: FLÁVIO JOSÉ; Gravado e Mixado: STUDIO SOMAX EM 32

CANAIS DIGITAIS; Técnico de Gravação: CACAU; Arranjos: FLÁVIO JOSÉ; Arranjos de Metais: MAESTRO CHIQUITO; Mixagem:ANTÔNIO ARAGÃO e CACAU; Foto: FRITZ SIMONS; Visual: LADJA BETÂNIA; Arte Final e Fotolito: CRISTIANE & CLEOFAS; Acordeon: FLÁVIO JOSÉ; Contrabaixo: GUIL; Guitarra: APRIGINHO; Bateria: WELLINGTON (LANGO); Zabumba: QUARTINHA; Triângulo: FLÁVIO JOSÉ; Sax Tenor: EDSON RODRIGUES; Piston: CHIQUITO e ENOK; Trombone: FLÁVIO; Coro: ROBSON, NENA, WALKÍRIA e DORA.

Figura 1. Capa do CD "Nordestino Lutador" (1994), (Foto: FRITZ SIMONS)

Vale lembrar que Flávio José tinha um grupo musical chamado "Os tropicais", no qual gravou três discos. O foco deste trabalho, todavia, se dará a partir do momento em que o artista decide lançar carreira usando seu próprio nome.

No que concerne à delicada relação intérprete-compositor-letrista, sabe-se que, quando o interprete ganha notoriedade nacional, há culturalmente no Brasil um certo ofuscamento, ou total esquecimento, dos compositores da música. No caso há do artista em foco, o mesmo é tanto interprete, quanto compósito de algumas músicas, quando a autoria é não é dele o mesmo dá o devido crédito em seus shows aos autores das obras.

CONCLUSÕES

Este songbook poderá ser acessado de forma gratuita em largo sentido por toda a comunidade acadêmica, professores, músicos, estudantes, para fins acadêmicos e de pesquisa, aprofundando o conhecimento musical característico do forró desse artista.

A música de tradição oral no Brasil e na Paraíba carece de registro e acervos digitais gratuitos para estudos acadêmicos e preservação da memória material e imaterial da cultura humana, assim esta pesquisa propõe diminuir, através deste songbook e outros que lhe seguirão, esta lacuna.

REFERÊNCIAS

BLACKING, John. **How music is man?** 5. ed. Seatlle na London: University of Washington Press, 1995.

LÜHNING, Ângela. **Etnomusicologia brasileira como etnomusicologia participativa: inquietudes em relação às músicas brasileiras**. Universidade Federal da Bahia-UFBA, Seminário de Música Brasileira. Salvador, 2004.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music.** Evanston: Northwester University Press, 1964.

MYERS, Helen. **Ethnomusicology: historical e regional studies.** New York/London: W.W. Norton, 1993.

NETTL, Bruno. **The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts**. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

MACHADO, André Campos; LIMA, Luciano Vieira & PINTO, Marília Mazzaro (2004) **Finale 2004**. São Paulo: Editora Érica Ltda. 2004.

ULHÔA, Martha. **A pesquisa e análise da música popular gravada**. Disponível em: <http://74.125.93.132/search?q=cache:wkUdNNCNgVkJ:www.hist.puc.cl/iaspm/lahabana/articulosPDF/MarthaUlloaMPgravada.pdf+philipe+tagg+e+estudos+da+m%C3%BAsica+popular&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 03 fev 2010.

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Rev**. **Antropol**. [online]. 2001, vol.44, n.1, pp.222-286. ISSN 0034-7701. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012001000100007. .

UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-TEXTUAL NO GÊNERO CORDEL

Max Silva da Rocha[1], Marcos Apolinário Barros[2], Maria Francisca Oliveira Santos[3]

[1]Discente de graduação em Letras - UNEAL. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UNEAL. e-mail: msrletras@gmail.com; [2]Discente de graduação em Letras - UNEAL. e-mail: salesbarrosapolinario@hotmail.com; [3]Professora do Curso de Letras - UNEAL. e-mail: mfosal@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como principal objetivo evidenciar a importância do gênero cordel na sala de aula. A escolha do cordel, como gênero a ser estudado nesta pesquisa, adveio da localização da escola e dos alunos colaboradores. Os discentes, assim como a escola, são da zona rural do município de Igaci – AL e trazem consigo vestígios culturais que influenciam negativamente a leitura e a escrita destes discentes. A pesquisa se desenvolve numa linha qualitativa, envolvendo uma coleta inicial de produções textuais de alunos do 9º ano para identificar e escolher categorias para análise. Assim, numa perspectiva processual, estudamos o gênero cordel para, através dele, viabilizarmos uma melhoria nas produções textuais ora analisadas, como também fazermos com que os discentes tivessem contato com a cultura popular. Durante a pesquisa, apresentamos as características de texto, coesão, coerência, gênero textual e cordel. Esses fatores linguísticos foram trabalhados em cordéis produzidos pelos nossos informantes para constatar que a leitura e a escrita através do gênero estudado podem viabilizar uma melhoria significativa nas produções textuais de alunos do 9º ano. Para dar cumprimento a esta pesquisa, recorremos a diversos autores como Patativa do Assaré (2001), Cagliari (2009), Bakhtin (2010), Koch (2004, 2014), Marcuschi (2008), Pinheiro e Marinho (2012); Pinheiro e Lúcio (2001), além de outros. O gênero textual cordel pode ser uma ferramenta a mais nas aulas de Língua Portuguesa, mesclando o cotidiano dos alunos com as atividades escolares e contribuindo para leitura e produção de textos coerentes e coesos no ensino básico.

Palavras–chave: gêneros textuais, leitura, produção textual

A LANGUAGE-TEXTUAL ANALYSIS IN GENDER CORDEL

ABSTRACT: This paper aims to highlight the importance of gender string in the classroom. The choice of the line, as kind to be studied in this research came from the school location and collaborators students. The students, as well as the school, are the rural municipality of Igaci - AL and bring with them cultural vestiges that negatively influence the reading and writing of these students. The research develops a qualitative line, involving an initial collection of textual productions of 9th graders to identify and choose categories for analysis. Thus, a procedural perspective, we studied the line for gender through it, make possible an improvement in textual productions now analyzed, as well as we do that the students had contact with popular culture. During the research, we present the text characteristics, cohesion, coherence, genre and string. These linguistic factors were worked in twines produced by our informers to find that reading and writing through the gender studied can enable a significant improvement in the textual productions of 9th graders. To comply with this research, we turn to several authors as Patativa the Assaré (2001), Cagliari (2009), Bakhtin (2010), Koch (2004, 2014), Marcuschi (2008), Pine and Ocean (2012); Pine and Pike (2001), among others. The textual string genre can be one more tool in the Portuguese classes,

merging the daily lives of students with school activities and contributing to reading and production of coherent and cohesive texts in basic education.

KEYWORDS: genres, reading, text production

INTRODUÇÃO

Nesse estudo, nos propomos a fazer uma análise textual em um cordel produzido por alunos do 9º ano de uma escola pública localizada na zona rural do município de Igaci – AL. A amostra foi adquirida durante nossas intervenções no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, (PIBID/CAPES/UNEAL), o qual vem sendo desenvolvido em escolas públicas no agreste de Alagoas. Os produtores do texto são alunos do 9° ano de uma escola pública, localizada na zona rural do município de Igaci – AL.

Para analisar os dados, recorremos a abordagem teórica e metodológica da pesquisa qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa qualitativa analisa e interpreta os dados coletados, bem como se aprofunda e evidencia com vigor o objeto que está sendo investigado "[...] estando em contato com os problemas que envolvem a temática, além de buscar respostas para as questões levantadas [...]". (SANTOS, 2013, p.61). A partir dessas considerações, analisamos os dados da pesquisa.

Nesse processo, o principal objetivo desta pesquisa é evidenciar que a leitura e a produção textual, a partir do gênero cordel podem viabilizar uma melhoria significativa nos textos dos colaboradores e "como o aluno ainda está em processo de formação textual, é possível intervir na melhoria dessa realidade [...]", (SANTOS, 2013, p.81), fazendo com que os alunos sejam produtores de seus próprios sentidos, porém sem perder o contato com o meio em que estão inseridos, a zona rural.

Num primeiro momento deste trabalho, discutimos sobre dois critérios de textualidade, a coesão e a coerência textuais; depois teorizamos sobre o gênero textual/discursivo cordel; em seguida, temos a amostragem, análise dos dados e, por último, as considerações finais.

MATERIAL E MÉTODOS

Coesão

No que diz respeito à coesão, convém frisar que é a ligação coerente entre as partes de um texto, produzida por uma escolha correta de operadores textuais; ela funciona como um

conector entre frases e parágrafos e tem como função agir juntamente com a coerência para dar um sentido amplo ao texto. Sobre essa interdependência, Koch (2014, p.58) ressalta que:

> Portanto, nos textos em que a coesão está presente – já que ela não é condição nem necessária, nem suficiente da coerência -, pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto.

Considerando que a coesão funciona como parte do sistema de uma língua, embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada como ocorre com todos os componentes do sistema semântico – através do léxico gramatical. No entendimento de Santos (2013, p.93), "[...] o uso adequado de elementos coesivos atribui ao texto maior legibilidade, mostrando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem", criando, dessa forma, um laço/elo coesivo. "A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto". (MARCUSCHI, 2005, p.27). Desse modo, a coesão possibilita a progressão sistemática do texto.

Os elementos coesivos, portanto, são obtidos pela repetição de itens lexicais idênticos ou que possuam o mesmo referente como bem lembra Fávero (2003). Com isso, nota-se a importância de tais mecanismos na construção de bons textos, facilitando a elaboração de produções e o entendimento do leitor. Sobre a perspectiva de coesão textual, Antunes (2005, p.50) afirma: "[...] a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão". ". Na amostragem poderemos notar como estes elementos se fazem presentes no texto.

Coerência

Quanto à coerência, é pertinente salientar que diz respeito à estrutura profunda do texto. "Diz-se que um texto é coerente quando há unidade de sentido entre as partes que o constituem. A base da coerência está centrada na continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto". (SANTOS, 2013, p.93-94).

Este critério relaciona-se ao sentido do texto e é imprescindível na produção textual, pois a coerência está atrelada à ordem das ideias e dos argumentos. É totalmente ligada à coesão. Sem coerência o texto se torna impossível de ser entendido e não comunica.

"Portanto, para haver coerência é preciso que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos". (KOCH, 2014, p.22).

A coerência, desse modo, se apresenta em forma de sentido e de enunciados ligados de maneira ordenada, significativa e de fácil entendimento por parte do leitor para chegar à compreensão do texto como um todo coerente. Essa ordenação consiste em expor as ideias de forma concatenada, de modo que remetam a um item já expresso e, ao mesmo tempo, em renovar conteúdos, ou serão apenas meras repetições que tornam o texto incoerente, sem nenhuma informação que contraponha o que foi mencionado anteriormente.

O gênero cordel

O cordel é um gênero textual/discursivo, "porque apresenta uma situação de prática discursiva específica, caracterizada pelo contexto e pela funcionalidade". (SANTOS, 2013, p.106). Com esse gênero, os discentes podem aprimorar conhecimentos, mas também se envolver de forma ativa na cultura em que estão inseridos, visto que a escola, onde ocorreu essa pesquisa, fica numa região agreste e sertaneja onde as palavras singelas e a rica cultura dos versos de cordel é predominante.

Com a origem humilde deste gênero podemos notar que tem um público específico para quem o cordel se dirige, qual seja, os menos favorecidos, os pobres, os camponeses, ou seja, os folhetos falam a linguagem rústica do povão e o cordel "é tomado como prática social e prática social-discursiva" pelos colaboradores desse trabalho. "Com a linguagem as pessoas atuam, intervêm na sociedade, e, em contrapartida, as atuações que elas empreendem na sociedade repercutem em sua linguagem". (SANTOS, 2013, p.84); (ANTUNES, 2009, p.56).

Com o passar do tempo, até aqueles amantes da cultura, considerados eruditos e clássicos, se enveredaram pelos versos populares tornando-se também apreciadores desta cultura nordestina e brasileira. Isso acontece, no entendimento de Pinheiro e Marinho (2012, p.125-126), porque:

> O trabalho com a literatura popular pressupõe essa "empatia sincera e prolongada" e, sobretudo, uma "relação amorosa". Diria, também, uma atitude humilde, receptiva diante da cultura popular para poder apreender-lhe os sentidos e não interpretá-la de modo redutor. Não se trata, por outro lado, de hipervalorizar as produções culturais de vertente popular, mas compreendê-las em seu contexto, a partir de critérios estéticos específicos, para poder perceber sua dimensão universal.

Entende-se, dessa maneira, que temos um aglomerado de situações para se trabalhar a cultura popular. A nosso ver, levar o cordel para a sala de aula é criar um elo entre os alunos e

a sociedade, na maioria das vezes iletrada, porém imprescindível para se compreender o meio social em que os emissores vivem.

Contudo, cabe a escola delegar a atividade de repassar essa cultura popular cordelista para os alunos de sua respectiva instituição. Do nosso ponto de vista, a escola é um dos únicos lugares que melhor consegue expandir esta cultura e mantê-la viva por gerações em gerações. Para Calhado (2011, p.68),

> Se você nunca pensou em apresentar a Literatura de Cordel aos seus alunos, por considerá-la pobre ou popular demais, saiba que está cometendo um erro de avaliação. Primeiro porque popular não é sinônimo de má qualidade. Depois porque esse gênero literário é riquíssimo tanto na forma como no conteúdo. Tão rico que muitos especialistas costumam considerá-lo uma ferramenta excepcional para desenvolver na garotada o comportamento de leitor.

É nesta ótica que acreditamos no sucesso do ensinar e aprender através do gênero textual cordel, numa perspectiva sociointeracionista.

AMOSTRAGEM

O texto a seguir será analisado utilizando os mecanismos textuais, com destaque para os elementos coesivos. É imprescindível destacarmos que os autores do texto (alunos do 9º ano) não terão os nomes divulgados com o intuito de preservar a identidade dos mesmos. O cordel foi feito no ano de 2015. Foram produzidos oito cordéis, mas trouxemos apenas uma amostra para ser analisada neste breve estudo, pois o espaço não é favorável para analisarmos todos os oito textos. Adentremos no cordel.

A feira de nossa cidade

Sobre a feira de nossa cidade
Gosto de dizer com vontade
Pois me dá gosto falar
Porque é tão bonita
Até vestido de chita
Nela você pode encontrar.

Quando estamos na feira
Desde o relógio até a pulseira
De tudo queremos comprar
Pensamos desconfiados
Porque temos poucos trocados
E o que temos não dá.

Se você vai para feira
Vá com dinheiro na carteira
Porque de tudo vai encontrar
Batata doce, inhame,
Um rolo de salame
Que dá para comer e sobrar.

A nossa feira é muito feliz
Não sei se é a melhor do país
Mas é bem animada
Possui um bom ambiente
Recebemos todo tipo de gente
Na nossa feira amada.

Termino este singelo cordel
Porém, sem traços de um menestrel
Mas falo com autoridade
Pois é a nossa marca do sertão
Se for falar da feira da região
Não esqueça não, a da minha cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos, com a análise do cordel "a feira de nossa cidade", que os produtores valorizam a localidade onde estão inseridos. Por meio de operadores textuais o cordel segue uma concatenação linear e os elementos coesivos estão bem empregados conseguindo criar uma progressão textual, pois o uso correto destes elementos torna o texto mais significativo e evidencia a amarração das ideias, além da conexão entre os constituintes do enunciado. (SANTOS, 2013, p.93).

A nosso ver, o uso dos elementos coesivos conseguiu progredir os objetivos do texto e produzir o sentido esperado para o receptor. Estes fatores podemos ver nos operadores: "pois, porque, quando, nela, porém, da, mas etc." fazendo com que o cordel "a feira de nossa cidade" tenha sentido entre o locutor e o receptor da comunicação, haja vista que "[...] cada um que faz uso da palavra; precisa do outro para se constituir e, além disso, do conhecimento a ser transmitido. Nesse processo, os textos também se constituem como meios de produção, preservação e transmissão do saber". (SANTOS, 2103, p.118). Esse cordel mantém essas relações de produção, preservação e transmissão do saber sociocultural, aqui expresso pela "feira de nossa cidade".

Sendo os autores da zona rural, eles se serviram do próprio contexto cultural e social para elaborar o cordel. A expressão "chita", remete a um tipo específico de tecido muito

comum na zona rural e é considerado de baixo preço. Para saber disso, é necessário que o interlocutor tenha um conhecimento de mundo e da cultura local do emissor; a expressão "trocados" refere-se a vida singela no interior em que não se tem muito dinheiro, mas apenas uns poucos trocados; a palavra "salame" indicando a situação em que o agricultor vive, isto é, não pode comprar carne, mas um rolo de salame com o objetivo de durar algum tempo aquela "mistura". Todos esses elementos são adquiridos na feira de nossa cidade com uma linguagem específica e totalmente linear e coerente.

Entendemos que o cordel analisado possui elementos coesivos que dão sustentação ao texto produzido e, sobretudo, coerência. A continuidade acontece no cordel e o marcador temporal "quando" reforça essa progressão textual da narrativa cordelística.

Portanto, entendemos que o gênero cordel pode ser uma ferramenta a mais nas aulas de Língua Portuguesa, servindo para a produção de textos coerentes e coesos levando em conta os "[...] elementos da história, cultura, sociedade, dentre outros, os quais influenciam o ato de produzir e de receber um discurso". (SANTOS, 2013, p.57). O texto está bem escrito e possui todos os requisitos de uma eficiente produção comunicativa.

CONCLUSÕES

Os estudos sobre os gêneros textuais/discursivos têm sido bastante divulgados no Brasil. Acreditamos que trabalhar os gêneros numa perspectiva interacionista da língua pode florescer resultados satisfatórios para o ensino-aprendizagem. Nesse breve estudo fizemos uso do gênero cordel com o principal objetivo de evidenciar que é possível obter bons textos com a produção desse gênero em sala de aula.

Aprender e ensinar através dos gêneros textuais é o que as várias pesquisas científicas estão despertando nos estudos atuais sobre o tema supracitado. Essas investigações permitem vislumbrar um futuro promissor para a prática pedagógica e para a atividade da leitura e produção textual.

Ao analisar o cordel "a feira de nossa cidade" pudemos perceber que a linguagem é coerente e os autores (alunos do 9º ano) fizeram uso sistemático da língua. Os autores utilizaram um gênero típico do dia a dia deles e nos apresentaram que é possível trabalhar o cordel como instrumento facilitador do ensino-aprendizagem. Cabe aos docentes fazer uso dessa ferramenta significativa.

Vimos também que "a feira de nossa cidade" está fazendo sentido e que a produção é dotada de elementos coesivos que auxiliam na concatenação das ideias do texto. Todos os operadores coesivos agem juntos para garantir o sentido da produção textual ora analisada.

Por fim, podemos afirmar que temos um texto produzido através do gênero cordel e que essa produção é coerente, coesa e rica em aspectos socioculturais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CALHADO, Cynthia. Ler por prazer no ritmo do cordel. **Revista Nova Escola**. São Paulo, 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2014.

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

PINHEIRO, Hélder; MARINHO, Ana Cristina. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS. Maria Francisca Oliveira. **Os saberes construídos no processo da pesquisa.** Maceió, AL: Edufal, 2013.

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA

Ana Silvina Ferreira Fonseca[1], Reinaldo Vinícius Morais Pereira[2],
Thaylane Évelyn da Silva Santos[3]

[1]Professora de Língua Portuguesa do IFMA, e-mail: anasilvina@ifma.edu.br. [2]Discente do Curso Técnico em Química, Bolsista de Iniciação Científica do PIBIC-IFMA, e-mail: reinaldovinicius63@gmail.com,
[3] Discente do Curso Técnico em Química, e-mail: thaylanesilva13@gmail.com

RESUMO: Este estudo propõe uma sequência didática voltada para o ensino de literatura a partir da leitura e da análise de obras canonizadas pela Literatura Brasileira. Nesta apresentação, focaremos, em especial, a análise do romance de costume "A Moreninha", de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em 1844; e do romance naturalista "O Cortiço", de Aluísio Azevedo, publicado em 1890, por denunciar a exploração e as péssimas condições de vida dos moradores das estalagens e dos cortiços cariocas do final do século XIX, bem como suas características demonstrarem uma perfeita harmonia com o quê propõe o Movimento Naturalista e com as peculiaridades próprias daquele momento literário. Para tanto, fundamentamos a pesquisa no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Bronckart (1999), e no conceito de sequência didática, a partir dos estudos desenvolvidos por Schneulwy e Dolz, 2004. O estudo se deu a partir de uma pesquisa-ação, isto é, uma ação continuada, sistemática e empiricamente fundamentada no sentido de aprimorar a prática de compreensão e análise do gênero romance. Sendo assim, foram realizadas atividades em classe e extraclasse que pudessem dar aos alunos subsídios para sua compreensão. A sequência didática desenvolvida proporcionou ao alunado um domínio sobre os conteúdos apresentados, argumentos convincentes capazes de comprovar as relações existentes entre os tipos distintos de personagens que desfilam na narrativa, aprendizagem acerca do conteúdo referente à escola literária à qual o romance estava inserido, quais sejam: contexto histórico, características, principais autores, obras, relações com os outros movimentos literários e análise dos tipos de moradia existentes.

Palavras-chave: sequência didática, literatura, leitura e análise literária, romances.

A TEACHING SEQUENCE FOR THE LITERATURE EDUCATION

ABSTRACT: This study proposes a focused didactic sequence for the teaching of literature from the reading and analysis of canonized works by Brazilian Literature. In this presentation, we will focus, in particular, analysis of the usual romance "The Moreninha" by Joaquim Manuel de Macedo, published in 1844; and naturalist novel "The Slum" of Aluísio Azevedo, published in 1890, for denouncing the exploitation and the terrible living conditions of the residents of inns and Rio slums of the late nineteenth century, and its characteristics show a perfect harmony with what proposes the Naturalist Movement and the peculiarities of that literary moment. Therefore, we based the research on Interacionism Sociodiscursivo (ISD) developed by Bronckart (1999), and the concept of didactic sequence, from the studies developed by Schneulwy and Dolz, 2004. The study took place from an action research that is, a continued action, systematic and empirically grounded in order to improve the practice of

understanding and analysis of the romance genre. Thus, activities were carried out in class and extracurricular they could give students grants for your understanding. The developed didactic sequence provided the student body a domain on our contents, convincing arguments able to prove the relationship between the different types of characters parading in the narrative, learning about the basics of the literary school to which the novel was inserted, namely: historical context, features, authors, works, relations with other literary movements and analysis of the types of housing.

Keywords: didactic sequence, literature, reading and literary analysis, novels.

INTRODUÇÃO

A literatura é um fenômeno social e como tal sua linguagem se agrega à atividades sociais. Sendo assim, buscamos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a fundamentação teórica para esta apresentação, pois para os estudiosos dessa teoria, a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos; a língua é tida como uma organização social que se estrutura a partir de signos; e, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais e, de acordo com as necessidades e os interesses, essas formações originam diferentes espécies de textos, que expõem características relativamente estáveis, os gêneros textuais. É a partir dessa concepção de gêneros que resolvemos propor o ensino literatura a partir do gênero romance. Associado a essa concepção gênero, acrescentamos o conceito de sequência didática, conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito, com o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever, falar e ler de forma adequada em uma dada situação de comunicação (Schneulwy; Dolz, 2004). A partir dessas concepções teóricas, esta apresentação objetiva demonstrar uma sequência didática para o ensino do Romantismo e do Naturalismo a partir da leitura e da análise das obras de Joaquim Manuel de Macedo e Aluísio Azevedo, utilizada com alunos da segunda série do Curso Técnico de Química, do Ensino Médio Técnico Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, no sentido de proporcionar a esses alunos, de forma contextualizada e lúdica, a construção de conhecimentos relativos à literatura, de forma colaborativa, pensada na perspectiva de uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos que dialogam em diferentes situações da práxis social. O relato apresenta um enfoque didático-pedagógico e se fundamenta em Bronckart (1999) e Dolz; Schneuwly (2004), bem como outros que se fizeram necessários.

Dolz e Schneuwly (2004) entendem que o trabalho com gêneros necessita da criação de

um modelo didático para o gênero que se pretende ensinar, pois assim os alunos conseguem compreender não apenas uma estrutura gramatical adequada, mas também a desenvolver capacidades de linguagens como *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *descrever* ações, bem como valorizar a reflexão sobre a língua, e aos poucos ir transformando o ensino mais normativo em um ensino mais reflexivo. Estes autores ainda afirmam que o trabalho com os gêneros serve para:

> - prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
> - desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação;
> - ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.42)

Ainda com base na concepção de gênero desenvolvida por Bronckart (1999) e ampliada por Dolz eSchneuwly (2004), este trabalho comunga com o que propõem estes autores de que o ensino da comunicação oral e escrita deve acontecer de forma sistemática, a partir do que eles denominam de **sequência didática**, ou seja, uma "sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43)"; ou ainda,"o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito que servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82). Sendo assim, é possível definir uma SD como uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção; ou, ainda, um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar, envolvendo atividades de aprendizagem e de avaliação.

Foi pensando em ensinar a Literatura de maneira lúdica e criativa que traçamos uma sequência didática para ser desenvolvida com alunos do Ensino Médio Técnico, no sentido de tirá-los um pouco da tecnicidade e torná-los mais reflexivos, pois com o trabalho desenvolvido, percebemos que o comportamento, o gosto pela leitura e a análise de obras literárias mudou positivamente, uma vez que hoje esses mesmos alunos aprenderam na prática e de maneira lúdica a se posicionar diante daquilo que eles leem.

O ensino da literatura propriamente dita começou com a exposição da Sequência Didática que iria ser desenvolvida, o que era e em que consistia. A partir dos pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz (2004), apresentamos a definição, estrutura e os princípios teóricos da SD, os alunos foram conscientizados das seguintes escolhas feitas:

1) Escolhas pedagógicas

Incluiu a possibilidade de avaliação formativa;

Insere-se em um projeto que motiva os alunos à leitura e análise das obras.

2) Escolhas psicológicas

A atividade de leitura e interpretação dos romances foi trabalhada em toda sua complexidade;

O procedimento proporcionou ao aluno uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis;

A transformação no modo de falar e de escrever foi possível porque diferentes instrumentos de linguagem foram propostos aos alunos.

3) Escolhas linguísticas

A atividade realizada os faz produzir textos e discursos;

A linguagem não é abordada como objeto único, mas algo que se adapta às situações de comunicação.

4) Finalidades gerais

Preparar alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas do cotidiano;

Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem;

Construir no aluno uma relação de fala e de escrita em situações complexas.

MÉTODOS E MATERIAIS

O estudo se deu a partir de uma pesquisa-ação, isto é, uma ação continuada, sistemática e empiricamente fundamentada no sentido de aprimorar a prática de compreensão e análise do gênero romance. Sendo assim, foram realizadas atividades em classe e extraclasse que pudessem dar aos alunos subsídios para sua compreensão.

A sequência didática iniciou-se primeiramente com o estudo das obras mais significantes para os movimentos literários, tais como A Moreninha que representa o Movimento Romântico e O Cortiço, que enfatiza a realidade social a partir do Naturalismo. Com base nisso, foram lidos os livros, analisadas as estruturas, feito um estudo do contexto histórico, uma análise dos tipos de personagens, do tipo de narrador, do tempo, do espaço e do enredo, de maneira a destacar os elementos da narrativa. Além do mais, foram expostos em sala de aula slides com as características de cada movimento e apresentação dos capítulos do livro didático através de mapas conceituais que abordavam os principais aspectos de cada capítulo.

No Romantismo foi verificada a subjetividade, uma realidade deformada, fantasiada e imaginada e a valorização do sentimentalismo, enquanto no Movimento Naturalista foi observada a objetividade e a expressão de uma realidade exacerbada, representando os conflitos sociais e pessoais de forma crua, chocando o público com temas como o adultério, o lesbianismo e a miséria.

Outras atividades foram desenvolvidas ao longo do semestre, como produção de mapas conceituais que refletiram a organização do pensamento do aluno acerca dos movimentos; exercicios de reforço que corroboraram para um aprendizado eficaz; seminários que proporcionaram um estudo crítico do Brasil Colonial associando-o ao Brasil contemporâneo; avaliações com questões objetivas e subjetivas e, a apresentação dos filmes de cada obra para a finalização do conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho com os romances proporcionou ao alunado a capacidade de construir um conhecimento sistematizado, com critérios previamente designados e atividades sistematizadas, fazendo-os entender sua estrutura textual de forma objetiva e crítica. Bem como, proporcionou-lhes um domínio sobre os conteúdos apresentados, fornecendo-lhes argumentos convincentes a partir da leitura e da análise das obras e adquirindo capacidade de comprovar as relações existentes entre os tipos distintos de personagens que desfilavam nas narrativas, obtendo aprendizagem acerca do conteúdo referente à escola literária à qual o romance está inserido, seu contexto histórico, suas características, principais autores, obras, relações com os outros movimentos literários e análise dos tipos de moradia existentes.

Além desses aspectos, foi observada uma maior desenvoltura verbal dos alunos na hora de apresentar os seminários e os mapas conceituais referentes aos conteúdos apresentados. Vemos neles não apenas alunos que reproduzem o que leem, mas alunos que questionam e têm respostas para os questionamentos a eles direcionados.

Portanto, o estudo realizado pela sequência didática contribuiu para a formação crítica dos alunos da segunda série do Curso Técnico em Química, do Ensino Médio Técnico Integrado do IFMA, pois foram explorados nos dois romances aspectos referentes ao comportamento do negro, em que foi observado que no Romantismo o negro era visto de forma distorcida da realidade, isto é, não era interessante mostrar para a sociedade seu sofrimento, mas sim um negro animado e divertido, ao passo que no Naturalismo o sofrimento desse negro, o medo, a fadiga, a discriminação e a violência sofridos eram

evidenciados e levados à exaustão. Do mesmo modo, a questão da mulher, que no Movimento Romântico era vista de forma idealizada, feita para o casamento e os afazeres domésticos, já o Movimento Naturalista apresenta uma mulher ousada, forte, destemida. Também, destaca-se em "O Cortiço" a questão das desigualdades sociais originadas a partir das relações de trabalho que começaram a surgir no país, como o próprio surgimento dos cortiços. Então, nestas contraposições de ideias é exposta a maneira como os autores representaram o seu tempo, a sua época, a ponto de Aluísio escrever sobre o lesbianismo, algo totalmente repudiado no Romantismo.

Por fim, vimos que os alunos puderam de fato obter um conhecimento sistemático do ensino da literatura brasileira, conhecendo os seus principais representantes e agregando assim entendimento para as raízes dos problemas sociais brasileiros.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos em especial aos alunos da turma 204 do Curso Técnico em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, que muito bem aceitaram a proposta do trabalho e se dedicaram nos estudos da literatura como se estudantes do curso de Letras fossem.

Ao Departamento Acadêmico de Letras do IFMA que muito bem discute em seus grupos de pesquisa sobre a importância do ensino a partir de sequências didáticas atraentes para os professores e para os alunos.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2013.

VOZES AFRODESCENDENTES MARGINALIZADAS EM *PONCIÁ VICÊNCIO*: A ESCRITA AMBIVALENTE DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Bruno Henrique Silva de Lyra[1], Tito Matias-Ferreira, Jr.[2]

[1]Discente do curso técnico integrado em Eletrotécnica – IFRN/João Câmara. Bolsista do PIBIC-EM/CNPq. e-mail: brunosan.lyra@gmail.com; [2]Professor Efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRN – *campus* João Câmara. Doutorando e Mestre em Estudos da Linguagem – UFRN. e-mail: tito.matias@ifrn.edu.br

RESUMO: Este trabalho visa investigar as especificidades do discurso afrodescendente de Conceição Evaristo em sua obra intitulada *Ponciá Vicêncio*. Para isso, a escrita ambivalente de Evaristo será analisada a fim de examinar as questões de gênero, etnia e classe social em sua obra *Ponciá Vicêncio*. A pesquisa será embasada no conceito de ambivalência, proposto por Homi K. Bhabha, ao sugerir que a fixação de identidades promovida pelo discurso colonial e, posteriormente, exercida pelo discurso pós-colonial, culmina em uma proliferação de estereótipos, fortemente evidenciados na narrativa de Evaristo, que encapsulam identidades e mantêm os sujeitos em lugares fixos com pouca voz e mobilidade. Além da questão da escrita ambivalente, gênero e etnia serão também averiguados, uma vez que são demonstrados através da protagonista, mulher e negra, por meio de suas andanças e sua relação com as outras personagens, marcadas pela ambivalência.
Palavras–chave: Literatura Brasileira, Literatura Afrodescendente, Escrita da Mulher, Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*.

MARGINILIZED AFRO-BRAZILIAN VOICES IN *PONCIÁ VICÊNCIO*: CONCEIÇÃO EVARISTO'S AMBIVALENTE WRITING

ABSTRACT: This work aims to investigate the specificities of the African-Brazilian discourse of the Brazilian Literature author Conceição Evaristo in her novel *Ponciá Vicêncio*. For this, Evaristo's ambivalent writing will be taken into account in order to examine gender, ethnic and social class issues in her novel *Ponciá Vicêncio*. The research is grounded in the concept of ambivalence, proposed by Homi K. Bhabha, which suggests that the crystallization of identities promoted by the colonial discourse and subsequently exercised by the post-colonial discourse as well results in a proliferation of stereotypes, strongly pictured in Evaristo's narrative. Beyond the question of ambivalent writing, gender and ethnicity will also be investigated, as they are depicted by *Ponciá Vicêncio*'s protagonist, female and black, as well as through her wanderings and her relationship with the other characters, which are strongly marked by ambivalence.

KEYWORDS: Brazilian Literature, African-Brazilian Literature, Women's Writing, Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*.

INTRODUÇÃO

> Descobrira também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a

> história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo o sentido de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antesagora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser.
> (Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*)

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946, em uma favela a zona sul de Belo Horizonte, com pais desconhecidos, e teve que conciliar os estudos com o trabalho como empregada doméstica até concluir o curso normal, em 1971, já aos 25 anos. Mudou-se para o Rio de Janeiro, onde passou em concurso público para o magistério. Posteriormente, graduo-se em Letras (Português-Literatura) pela UFRJ. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC-RJ e Doutora em Literatura Comparada pela UFF.

Suas obras, em especial o romance *Ponciá Vicêncio*, de 2003, abordam temas como a discriminação racial, de gênero e de classe. A obra foi traduzida para o inglês e publicada nos Estados Unidos em 2007, além de ter sido indicada ao vestibular 2008 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Neste trabalho buscamos analisar a obra de Conceição Evaristo no que se refere a sua escrita ambivalente. De acordo com Homi K. Bhabha, o discurso colonial possui uma dependência no conceito de "Fixação" ao construir ideologicamente o outro (o colonizado) (BHABHA, 1994). Esse conceito traz à tona a ideia de ordem estabilizada e dá ênfase à repetição de conceitos. A estratégia de se repetir conceitos ou ideias fixas culmina na proliferação de estereótipos, que são formas de conhecimento e identificação ocilantes entre o que está sempre no seu devido lugar, o que já é conhecido e também algo que precisa ser ansiosamente repetido (BHABHA, 1994). Dessa forma, a conceituação de Bhabha possibilita a análise da construção do estereótipo da mulher negra no romance *Ponciá Vicêncio*, de Evaristo. Sendo assim, este artigo apresenta a fase inicial do projeto de pesquisa, a partir da fundamentação teórica realizada no momento inicial dos estudos sobre a escrita ambivalente de Conceição Evaristo.

DISCUSSÕES

De acordo com Homi K. Bhabha (1994), o discurso colonial possui uma dependência no conceito de "Fixação" ao construir ideologicamente o outro (o colonizado). Esse conceito traz

à tona a ideia de ordem estabilizada e dá ênfase à repetição de conceitos. A estratégia de se repetir conceitos ou ideias fixas culmina na proliferação de estereótipos, que são formas de conhecimento e identificação ocilantes entre o que está sempre no seu devido lugar, o que já é conhecido e também algo que precisa ser ansiosamente repetido.

O uso de estereótipos produz e reforça uma verdade probabilística e uma predicabilidade propagada no discurso colonial sobre o outro. Bhabha (1994) então propõe um olhar alternativo em relação às imagens positivas e negativas do outro produzidas pelo discurso colonial, já que esse acredita que a representação e a subjetivação do colonizado vai além das fronteiras de fixação do outro. Para compreender a subjetivação do outro dentro do discurso colonizador, indo além da representação cristalizada do colonizado, Bhabha (1994) sugere ser imperativo analisar a forma em que o discurso colonial constrói o seu regime de verdade absoluta. Assim, o discurso colonial em si se torna crucial para a propagação da diferença e discriminação inerentes às práticas políticas e discursivas de hierarquização cultural e racial.

Esse modo de representação do outro produzido pelo discurso colonial enfatiza a construção sistemática e arbitrária de signos culturais e sociais que são, muitas vezes, intencionalistas e nacionalistas. Isso permite que não se leve em consideração o entendimento do objeto de seu próprio discurso, ou seja, o outro (BHABHA, 1994). A simplificação efetuada no processo de representação do estereótipos ignora o processo de identificação física e ambivalente do outro. Dessa forma, o discurso do colonizador constrói o colonizado como uma população de tipos degenerados com base em sua origem racial para justificar a colonização propriamente dita e estabelecer um sistema de administração e instrução denominado governmentality (governar a mentalidade do outro) (BHABHA, 1994).

A disseminação do discurso colonizador acontece por meio da propagação de narrativas dos sujeitos e signos baseados na totalização de uma verdade reconhecível e reformada, uma vez que essa teoria de encapsulamento fixa o que não é familiar a algo estabelecido (o estereótipo em si) e descarta a ambivalência do outro. Com isso, de acordo com Bhabha (1994), a psicanálise, conectada à questão da identidade, sugere que todas as formas de identificação são parciais e ambivalentes. Todos os sujeitos são constituídos em um espaço limiar. A ambivalência, então, é muito importante para a compreensão dos processos e das relações sociais.

Da mesma forma, a semiótica, teoria e compreensão dos signos, sugere que um signo em particular possui um conjunto de significados baseados numa localização sistemática e no uso discursivo desse signo. Cada signo ganha seu significado através de um sistema

linguístico particular. As palavras devem ser lidas a partir de um certo contexto social. Por isso, a semiótica sugere que valores universais não podem ser atribuídos a textos (BHABHA, 1994). Deve-se compreender o teor da interpretação e da representação de tais textos.

Ao se levar em consideração o conceito da palavra ambivalência proposto por Bhabha, faz-se com que os estereótipos se tornem uma simplificação não somente porque são uma falsa representação de uma realidade especifica, mas porque a simplificação do sujeito ocorre também através de formas fixas de representação. Com efeito, o discurso colonial nega oportunidades de negociação que possibilitam o acesso ao reconhecimento do outro.

Em relação à escrita afrodescendente, Duarte (2009) afirma que a representação da mulher afrodescendente na literatura brasileira acontece de forma

> […] estereotipada que une sensualidade e depressão. "Branca para casar, preta para trabalhar e a mulata para fornicar": assim a doxa patriarcal herdada dos tempos coloniais inscreve a figura da mulher presente no imaginário masculino brasileiro e a repassa à ficção e à poesia de inúmeros autores (DUARTE, 2009, p. 63-64).

Com efeito, a escrita sobre a mulher afrodescendente é marcada por "uma semântica erótica obcecada pelos corpos de pele morena, sempre desfrutáveis, […], aos olhos e às fantasias sexuais do homem branco […] ao vincular a mulher afrodescendente ao desregramento e à promiscuidade. (DUARTE, 2009, p. 64). Dessa forma, a mulher afrodescendente

> é reduzida a signo cujo sentido permanece prisioneiro de um discurso em que racismo e sexismo se emparelham em definitivo e remetem a uma organização social em que o modo de produção escravista dá o tom de valores e comportamentos […], a partir do senso comum patriarcal e eurocêntrico, [...] ao aprisioná-la nas teias do estereótipo (DUARTE, 2009, p. 65-66).

Com isso, a escrita sobre mulheres afrodescendentes

> alia o preconceito incrustado historicamente com o pensamento […] que celebra […] o mito da hierarquia entre raças […] por meio da forca de permanência de uma imagem que atravessa os séculos e marca a representação das descendentes de africanos na literatura brasileira." (DUARTE, 2009, 68-69).

Nesse sentido, Evaristo (2005) exerce sua voz ambivalente a partir do momento em que usa sua escrita para questionar e refletir sobre a representação da mulher afrodescendente na literatura brasileira ao fazer o seguinte questionamento: "[e]staria a literatura, assim como a

história, produzindo um apagamento ou destacando determinados aspectos em detrimento de outros, e assim ocultando os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira? (EVARISTO, 2005, p. 2002).

De acordo com Duarte (2009),

> Evaristo "[…] busca testemunhar na ficção os mecanismos de limpeza étnica" fortemente presentes na literatura sobre mulheres afrodescendentes, já que sua escrita subverte imagens e procedimentos cristalizados no discurso hegemônico […] (DUARTE, 2009, p. 75-76).

Ademais, para Gonçalves (2009) parece concordar tanto com Duarte quanto com Evaristo ao constatar que na

> representação da mulher negra, […], ela [a mulher afrodescendente] é retratada como a antimusa da sociedade brasileira, porque não se adéqua ao modelo estético. A Literatura, assim como a história, produz um apagamento dessas mulheres, ocultando os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira (GONÇALVES, 2009, p. 52).

Segundo Gonçalves (2009), as obras ambivalentes de Evaristo "[…] provocam intensos ruídos na transmissão oficial dos fatos ou na forma como o social é construído, […], já que, ao se permitir que os silenciados ocupem lugares delineados pela escrita, dá-se vazão ao reprimido que emerge rasurando a cena dos grandes feitos para compor outras histórias." (Gonçalves, 2009, p. 52). Além disso, a própria Gonçalves (2009) afirma que a obra de Evaristo

> examina temas complexos, tais como a vida nas favelas, o preconceito e a exclusão social. Mas, ela também fala de amor, de esperança, da família. Sua perspectiva feminina mostra sua constante busca contra o preconceito, a repressão e a injustiça social: […] [é] através de seu trabalho e dos diferentes temas que aborda que [Evaristo] re-constrói e (re)negocia suas diferentes identidades: mulher, preta e pobre. A escrita representa, assim, um ato de resistência." (GONÇALVES, 2009, p. 53).

De acordo com a própria Evaristo (2005), "[…] A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e desaventuras de quem conhece uma dupla condição que a sociedade brasileira teima em querer inferiorizada, mulher e negra." (EVARISTO, 2005, p. 205). Gonçalves (2009) corrobora com a visão de Evaristo ao afirmar que "a escrita é, por isso mesmo, um ato de resistência: a literatura, uma parte importante no debate sociopolítico, uma "arma" para ser utilizada contra a marginalização." (GONÇALVES, 2009, p. 59). Assim,

Evaristo "[...] usa sua poesia como uma maneira de rejeição das ordens pré-estabelecidas." (GONÇALVES, 2009, p. 60).

A própria Evaristo (2009) percebe que

> o modo como revele, com mais intensidade, o desejo da sociedade brasileira de apagar ou ignorar a forte presença dos povos africanos e seus descendentes na formação nacional, se de nas formas de representação da mulher negra no interior do discurso literário. A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor (EVARISTO, 2009, p. 23).

Ainda de acordo com Evaristo (2009), necessita-se produzir

> um discurso negro, orientado por uma postura ideológica que levará a uma produção literária marcada por uma fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil e igualmente afirmativa do mundo e das coisas culturais africanas e afro-brasileiras, o que a diferencia de um discurso produzido nas décadas anteriores […] (EVARISTO, 2009, p. 25).

Concluindo, Evaristo (2009) complementa que "afirmando um contra-discurso à literatura produzida pela cultura hegemônica, os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua" (EVARISTO, 2009, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda está em andamento. Os próximos passos do projeto são realizar novas leituras do arcabouço teórico adotado, assim como estudos com o intuito de analisar a obra de Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*, por meio de um diálogo entre gênero, etnia e exclusão social para fazer considerações sobre a representação do afrodescendente na literatura afro-brasileira.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) por todo o apoio fornecido por meio do programa PIBIC-EM/CNPq, de bolsas de iniciação científica para o ensino médio.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. The Other Question: Stereotype, Discrimination and the Discourse of Colonialism. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994. p. 66-92.

_____. Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994. p. 66-92.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 63-78, 2º sem. 2009.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003. 132 p.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

_____. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) da dupla face. **Mulheres no mundo, etnia, marginalidade e diáspora**. (ed.) Nadilza Martins de Barros Moreira e Diane Schneider. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-212.

GONCALVES, Ana Beatriz. Processos de (re)definição na poesia de Conceição Evaristo. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 51-61, 2º sem. 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.