

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

REVISTA QUERUBIM

**Letras – Ciências Humanas – Ciências
Sociais**

Ano 09 Número 20 Volume 2

ISSN – 1809-3264

2013

2013

2013

2013

**REVISTA QUERUBIM
NITERÓI – RIO DE JANEIRO
2013**

NITERÓI RJ

Revista Querubim 2013 – Ano 09 nº 20 – vol. 2 – 136 p. (junho – 2013)

Rio de Janeiro: Querubim, 2013 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Italia)

Carlos Walter Porto-Goncalves (UFF - Brasil)

Darcília Simoes (UERJ – Brasil)

Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)

Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)

Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)

Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki

Andre Silva Martins

Elanir França Carvalho

Enéas Farias Tavares

Guilherme Wyllie

Janete Silva dos Santos

João Carlos de Carvalho

José Carlos de Freitas

Jussara Bittencourt de Sá

Luiza Helena Oliveira da Silva

Marcos Pinheiro Barreto

Paolo Vittoria

Ruth Luz dos Santos Silva

Shirley Gomes de Souza Carreira

Vanderlei Mendes de Oliveira

Venício da Cunha Fernandes

Sumário

01	As redes sociais e a possibilidade de um novo mundo – Marcelo de Oliveira Pinto	04
02	Incluir para educar, educar para incluir: o papel da educação na inclusão social – Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho	11
03	O uso do diário reflexivo como prática de letramento escolar – Márcia Aparecida Silva	19
04	Sentidos que circulam no ciberespaço: efeitos e deslizos que constituem o casamento – Marceli Cristina Coelho e Luciana Fracasse	26
05	A contribuição do lúdico no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais – Maria Lúcia Pereira, Mayane Ferreira de Farias, Janaina Luciana de Medeiros e Mayara Ferreira de Farias	34
06	O letramento na obra “ <i>a mulher que escreveu a bíblia</i> ” - Moacyr Scliar: a inclusão do indivíduo na sociedade – Marinalva Dias de Lima e Bárbara de Freitas Farah	41
07	Jogos na educação matemática – Maricleide Melo Farias da Silva, Mayane Ferreira de Farias, Janaina Luciana de Medeiros e Mayara Ferreira de Farias	47
08	Inclusão social no contexto das escolas de ensino fundamental menor - Marliete de Carvalho dos Santos Silva, Mayane Ferreira de Farias, Janaina Luciana de Medeiros e Mayara Ferreira de Farias	53
09	Patrimônio e identidade no turismo – Mayara Ferreira de Farias, Janaina Luciana de Medeiros, Judson Daniel Januario da Silva e Mayane Ferreira de Farias	58
10	Rizoma: repensando as práticas disciplinares em educação – Melissa Probst	71
11	Análise da densidade e da distribuição de ovos de <i>aedes aegypti</i> (diptera: culicidae) em municípios do estado do Tocantins: um estudo de caso – Orleanes Domingas Monteiro Gomes e Eric Luiz Rodrigues de Sá	78
12	Rodopios da escritura em <i>Quase de Verdade</i> , de Clarice Lispector – Rodrigo da Costa Araujo	90
13	Formas e truques de um escritor carioca (sobre João do Rio) – Rodrigo da Costa Araujo	98
14	RESENHA: PERRONE-MOISÉS, Leyla. <i>Com Roland Barthes</i> . São Paulo. Martins Fontes. 2012. 211.p. A ÉCRITURE BARTHESIANA E A CRÍTICA AFETUOSA – Rodrigo da Costa Araujo	105
15	Escrita e liberdade em <i>Memórias do Cárcere</i> – Rodrigo Jorge	108
16	Dominique Maingueneau: reificando conceitos em vozes que ecoam. – Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira e Jarbas Vargas Nascimento	115
17	A formação de professores sob os vários olhares: tradicional e da complexidade – Tânia do Socorro Ferreira da Silva e Maria José de Pinho	128
18	RESENHA - LARAIA, Roque de Barros. <i>Cultura: um conceito antropológico</i> . 21ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, 113 p. – Taysa Silva Santos	135

AS REDES SOCIAIS E A POSSIBILIDADE DE UM NOVO MUNDO

Marcelo de Oliveira Pinto¹

Resumo

O presente artigo, tutelado pela crítica gramsciana à hegemonia intelectual de grupos sociais dominantes, aliado a experiência de trabalho de 4 anos com informática educativa, busca discutir como o uso das redes sociais, via internet, dentro do espaço da sala de aula, contribuem para a prática da tessitura de um novo olhar sobre estes novos meios de comunicação e como o uso destes contribuem para o insurgir de um novo modelo de intelectual, compromissado com a criação de um novo mundo possível.

Palavras-chave: Educação digital; Contra-hegemonia; Redes sociais.

Resumen

Este artículo protegido por la hegemonía intelectual gramsciano crítica de los grupos sociales dominantes, junto con la experiencia laboral de 4 años en la informática educativa, se analiza cómo el uso de las redes sociales a través de Internet, en el espacio de la sala de clase, contribuyen a la práctica de tejer una nueva mirada a estos nuevos medios de comunicación y cómo el uso de éstas contribuyen a la rebelde de un nuevo modelo de intelectual comprometido con la creación de un nuevo mundo posible.

Palabras clave: educación digital, contra-hegemonía, las redes sociales.

Para início de conversa...

Houve um tempo onde conhecer o código alfabético e dominá-lo era o suficiente para que alguém pudesse ser protagonista nas decisões dos grupos sociais de que participava, neste novo século que se descortina em nossa frente, somente este domínio não basta ao sujeito da era do conhecimento, pois hoje a cidadania também perpassa a necessidade de se dominar, pelo menos basicamente, o mundo virtual, que cresce a cada dia atrás dos monitores de um computador. Como dizer que podemos acessar nossos direitos se não conseguirmos dominar um caixa eletrônico, responder as questões para conseguir a carteira de habilitação, consultar processos em terminais de auto-atendimento, realizar inscrição em concursos públicos entre inúmeros serviços que dependem do manejo de engenhocas digitais?

Ou seja, só conectados à Internet, é que o homem e a mulher desse século podem galgar os degraus que os possibilitarão ocupar um lugar em sua contemporaneidade.

Por isso a escrita deste artigo se dá no certame que os sujeitos do século XXI, para tornarem-se críticos e conscientes de seu papel social, e da possibilidade de prover mudança sem sua realidade, devem ser letrados digitalmente.

É dentro da escola que mais esta batalha começa, Gramsci (2001) atribuía à escola a função de dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser cidadãos plenos.

¹ Pedagogo pela Universidade do Grande Rio.

Pós-graduado em Docência e Educação Básica pela Universidade Federal Fluminense

Mestrando do Programa de Educação da Universidade Federal Fluminense

Professor – Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Orientador Educacional – Prefeitura de Belford Roxo.

Juntamente com seus pares ele era comprometido com o projeto político que culminava na revolução do proletariado, porém diferente dos teóricos desta linha, não acreditava em uma revolução que não fosse precedida por uma mudança de mentalidade, e defendia que os agentes principais dessa mudança seriam os intelectuais e um dos seus instrumentos mais importantes, a escola.

Porém, aqui cabe uma ressalva, ao utilizar o termo intelectual, pretendo defender, segundo minha interpretação da obra de Gramsci, um intelectual diferente dos moldes tradicionais, que glorificam como intelectual alguns seres que tem a mente divorciada de seus corpos, são super-especialistas capazes de compreender e defender qualquer ponto de vista com argumentos científicos e fundamentados, de forma exímia. Destes, recomendo distância, pois são extremamente perigosos, são mentes que vagam separadas dos corpos, dos sentidos e de sentimentos. Esses são os tipos de intelectuais, já rejeitados desde a era clássica por Sócrates, que via nos sofistas essas características, homens que por dinheiro defendem qualquer ponto de vista e ensinam aquilo que interessa somente aqueles que lhes pagam. Quando opto pelo termo intelectual, busco na obra gramsciana o arcabouço para a tessitura de uma visão de intelectual como um ser extremamente imbricado com a realidade e a cultura em que é criado, interessado em levar sua classe a criar consenso e de formar uma base social concreta, que busque a convivência digna e justa para todos os membros de seu meio social. Assim, este novo intelectual tem seu corpo, seus sentidos em sintonia com sua mente, não se preza a defender algo com o que não esteja envolvido, não perde tempo com questões que não sejam úteis ao seu meio, que não sirvam para a caracterização da luta de sua classe, de seu povo, por isso são “intelectuais orgânicos”, pois põe todo seu organismo em pró de sua luta e não só a mente, a pura e fria razão. Isto nos remete a um novo e estratégico intelectual que enxerga que “a hegemonia, enquanto direção moral e intelectual não se faz apenas na estrutura econômica-política da sociedade” (CASTRO e RIOS, 2007, p.222), ela perpassa o campo ideológico e cultural, se insere na capacidade de uma determinada classe em criar o consenso para a formação de uma base social concreta, reinventando seu modo de ser, e de ser visto pelo todo.

Quanto a isso, Gramsci escreve no Caderno 13 (2001), que a ciência e a arte política, dizem respeito a um conjunto de regras práticas de pesquisas e de observações particulares úteis para despertar o interesse pela realidade efetiva e suscitar intuições políticas mais rigorosas. Assim, se o que nos guia é pura lógica, podemos esbarrar na falácia do igualitário, perdendo a sensibilidade necessária para tratar as diferenças, próprias da espécie humana, com o respeito e a justiça que estas merecem.

O que sintoniza este escrito com a obra de Gramsci, é que este autor começa a fazer uma análise mais específica e profunda, dentro da teoria marxista, sobre a escola. Não só da escola comunista, mas faz uma análise crítica tanto da escola tradicional, quanto da escola nova, que já se fundamentava em sua época. Assim podemos ampliar nosso campo de visão sobre a importância da escola, enquanto espaço de luta hegemônica.

Neste certame, podemos olhar para a escola hoje, e ver a necessidade desta estar aberta a novas configurações do uso da linguagem e das técnicas de ensino/aprendizagem que, na atual conjuntura adentra o mundo digital, obrigando o trabalho pedagógico a se organizar de forma dar respostas a esta nova realidade. Apoiado na proposta gramsciana de um novo intelectual, em sintonia com seu tempo. Este artigo pretende atentar para a necessidade do uso do espaço digital como forma de organização de grupos, não como os já existentes que futilizam o contato humano e giram em torno da cultura consumista, e sim uma nova forma de olhar e utilizar as redes sociais digitais, como forma de interação grupal, de apreensão da cultura e difusão de discussões que fomentem a curiosidade epistemológica dos indivíduos tornando os grupos capazes de se organizarem cultural e politicamente a fim de enfrentar a proposta falida do mundo neo-liberal com espaços e eventos que fomentem ações organizadas de “desobediência civil coletiva” (MARASCHIN e BRUSCATO, 2009).

Por onde começar?

Hoje, o mundo passa por uma revolução tecnológica que modifica as formas pelas quais as pessoas vivem e interagem. A mudança em si não é novidade, como podemos observar na obra de CARVALHO (2006), já na antiguidade com o advento da agricultura, irrigação e engenharia civil, passamos a conviver com as cidades, o que culminou com o nascimento da cultura urbana, que modificou todo o modo de vida baseado no modelo tribal, até então difundido. Na idade média, aparece um tal Johannes Gutenberg e apresenta ao mundo a prensa, que propicia a invenção da imprensa, o que contribuiu gradualmente para tornar acessível a um vasto público livros, jornais e todo tipo de informação impressa, antes restrita a seguimentos muito específicos da sociedade. Esse fato modificou a forma da humanidade lidar com a educação e surge o interesse por difundir a cultura letrada. O século XIX, nos trás a revolução industrial, que segundo CUSUMANO e YOFFIE (1998), no bagageiro, trouxe a utilização industrial do motor à vapor, culminando na criação de indústrias, motores e ferrovias, o que aumentou significativamente a produção de alimentos e bens de consumo, modificando a forma em que se dividia a sociedade, criando a classe proletária e a cultura do consumo, consolidando a ascensão do capitalismo no mundo.

Atualmente, nos deparamos com a denominada “Revolução da Informação”, período em que as transformações ganham velocidade nunca antes prevista, o período teve início com a difusão da utilização dos primeiros computadores, fenômeno ocorrido na década de 1960 (DRUCKER, 2000).

Para Pierre Lèvy (1993), estamos em uma época de transição onde a antiga lógica das representações e dos saberes é suplantada, dando lugar a novos meios de conhecimento, o que abre espaço para a formulação de novos estilos de regulação social, nas palavras do próprio “Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica,..., um novo estilo de humanidade é inventado”. E é neste novo meio que se devem consolidar propostas para novos mundos possíveis, pois o próprio mundo já não suporta o tipo de sociedade proposta pelo capital, e se mostra permeável a novas formas de organização, assim a mudança de pensamento e a difusão da criticidade ante aos fatos presentes é essencial. Este mundo está grávido de outro, e o parto está cada vez mais próximo e o grupo mais preparado para enxergar este momento é o que poderá implantar um novo modelo de condução sócio-político-cultural.

Dentro deste novo contexto surge a “Sociedade do Conhecimento” (POSCHMANN, 2002). Essa não está limitada somente a grupos que se alocam fisicamente em locais determinados, esta nova conjuntura social aproxima grupos que defendem propostas ideológicas similares, ignorando a distanciação física possibilitando a organização de grupos em diversas partes do globo, daí a importância em dominar o conceito de redes, e como elas podem atuar no mundo de hoje.

Um bom exemplo desta organização são as revoluções que explodiram no mundo árabe, ignorando é claro a influência externa e os interesses do ocidente em capitalizar e dominar essas regiões estratégicas pela produção petrolífera. O que podemos tirar de positivo destes movimentos, é o tipo de articulação utilizada onde o espaço virtual, com ênfase as redes sociais, contribuiu para a difusão de informações entre as massas levando a organização de grupos em locais diferentes em um curto espaço/tempo. Essas revoluções mostram o poder das novas redes de comunicação e a capacidade que elas possuem de difundir informação, e o potencial para através delas difundirmos também a formação.

Podemos definir as redes sociais como espaços onde ocorre a troca de informações e experiências entre indivíduos de diversas áreas e localidades. Gramsci conferia a imprensa essa função, pois para ele, que era jornalista, a imprensa seria a principal responsável pela difusão da opinião pública, dissociada dos interesses do governo, mas hoje com a grande mídia mais próxima de ser um aparelho privado de hegemonia, que acumula o papel configurante e superestrutural de

direção política, moral e cultural na batalha das ideias e disputa das representações sociais, encontrando-se também numa posição de ponta da estrutura econômica. As redes sociais e a mídia independente digital configuram-se como locais estratégicos para a quebra do poder de distorção da verdade pelas grandes mídias, pois a troca propiciada por estes espaços, na velocidade em que as plataformas digitais atuam, onde é possível postar comentários, imagens e vídeos de fato sem tempo real, inibem a grande rede hegemônica de informação de distorcer, de forma escandalosa, as notícias obrigando-as a serem mais comedidas e não tão tendenciosas.

Mas, esta realidade, acaba esbarrando na questão da acessibilidade. Ouvir sobre acesso ao computador conectado à Internet é comum nos meios de comunicação em massa, eles disseminem a ideia de que a acessibilidade já é algo garantido. Porém, ao procurar por estes tipos de dados nos deparamos com uma situação assustadora, uma pesquisa² recentemente divulgou que 55% dos brasileiros ainda não sabem utilizar um computador e que 68% jamais acessaram a Internet. Mediante a esta realidade, observamos no Brasil, onde já existia um imenso fosso que separa os que dominam a cultura letrada a fim de conseguirem resolver situações cotidianas, dos que não a dominam. Com a inserção do computador, podemos notar que esse fosso tornou-se um enorme cânion que se interpõe entre os que dominam e não dominam as práticas digitais com proficiência mínima para resolver situações corriqueiras como escrever e-mails, fazer transações bancárias, recadastrar o CPF ou mesmo namorar no *chat* ou fazer uma simples busca no Google.

Onde entra a escola?

Em tudo o que já foi supracitado, trabalhamos com a certeza que a escola ainda é o espaço onde podemos entrar em contato com a cultura dominante a fim de tecermos nossos primeiros conceitos sócio-políticos, é nela também que reside a construção da práxis revolucionária, pois fica muito mais difícil combater um inimigo desconhecido. Assim nesta relação de embate entre o novo e o pensamento cristalizado é que a escola deixa as brechas necessárias para um trabalho de conscientização das novas gerações.

Nos últimos seis anos, tenho o privilégio de trabalhar diretamente com informática educativa voltada a alfabetização, pude compreender como é amplo e fértil este caminho. Outro fator que pude notar nos locais que lecionei, é que o uso da tecnologia aguça muito a curiosidade epistemológica dos educandos deixando-os mais críticos ante aos conhecimentos que lhes são apresentados e, apoiados pelo mundo virtual, conseguem criar hipóteses próprias e bem fundamentadas em idades em que a educação tradicional sequer ousaria tentar um trabalho neste sentido.

Apesar das resistências provocadas por colegas, que ainda estão muito atrelados a questões meramente disciplinadas, obtive respostas positivas de professores de matemática, história, português, geografia e filosofia que observaram melhoras na atenção e na construção de hipóteses, em suas disciplinas, dos educandos que frequentavam as aulas de informática educativa. O principal apontamento feito por eles é que as crianças, já no quinto e sexto anos, começaram a apresentar trabalhos mais maduros e consistentes, até com fundamentação teórica. Entre os professores de matemática, o principal elogio provinha da melhora na construção de questões lógicas por meio dos educandos.

2 Os dados da pesquisa estão disponíveis em <<http://www.nic.br/indicadores/usuarios/index.htm>>.

Porém, não adianta trocar cadernos por *notebooks* ou utilizar quadros interativos como giz digital, o sucesso desta metodologia vem atrelado a muito trabalho estratégico e de construção coletiva, dando o espaço necessário para que os educandos se tornem agentes de sua própria educação. E também, requer muito comprometimento do docente, pois o trabalho com ambientes digitais, ao contrário do que alguns pregam, acaba sendo mais trabalhoso do que seguir a velha cartilha do B A BA, pois é uma construção constante e permanente de interações que mudam de acordo com o público, ou seja, as aprendizagens e competências engrandecem mais as estratégias e os conteúdos variam de turma para turma, dentro do mesmo ano e instituição, isso devido ao fato de que as aulas são um espaço de criação coletiva.

Foi essa interatividade e constante necessidade de mudança que me aproximaram deste tipo de trabalho, acirrando meu interesse em me aprofundar no estudo do uso das redes sociais como espaço de difusão de contra-hegemonia.

Apoiados em Gadotti (2007) compreendemos que “a construção de uma nova sociedade não pode ser adiada para o momento da revolução ou da vitória eleitoral” (p.8), devemos buscar meios para tecer esta nova sociedade e, como a evolução tecnológica nos encaminha para a mudança no paradigma do poder, devemos aproveitar o gancho histórico e trabalhar para a criação de novos paradigmas civilizatórios com o auxílio da informática e das novas tecnologias subjacentes a esta, criando espaços e ações práticas dentro da escola. O mesmo autor nos mostra que,

“os paradigmas clássicos já não conseguem explicar a complexidade do mundo atual multipolarizado. Na era da indústria era fácil observar sociedade e enxergar trabalhadores e não trabalhadores, o capital e o trabalho. O mundo estava polarizado. Na era da informação a sociedade é fractal. Ela polariza para todos os lados”. (2007, p.86)

E esta multipolarização, acaba contribuindo para a criação de práticas que concorram para a diversificação teórica e o abandono dos paradigmas atuais, engessados e inertes a velocidade e diversidade do tempo em que vivemos. Quanto mais dos tempos que estão por vir.

Outra necessidade latente de nosso tempo é perceber a necessidade de mudança nos modelos de averiguação da aprendizagem, ninguém é capaz de aferir com precisão tudo o que o outro apreendeu, por isso esta era não é só do conhecimento é também a era da negociação. Os processos de avaliação escolar devem passar primeiro pela mesa de discussão, baseado nas ideias de Habermas (1990), trata-se aqui de uma teoria da competência comunicativa que busca articular e fundamentar uma concepção mais ampla de racionalidade, onde ambos os lados do processo educativo (educador e educando) tenham suas vozes explicitadas, porém sem perder de vista a necessidade de contestação da ordem social estabelecida. O que condiz com a realidade desta nova geração, já tão acostumada a discutir em rede os caminhos do que é certo ou errado, bom ou ruim, entre outros conceitos que se formam através da grande rede mundial de computadores. Por que na escola deveria ser diferente?

Sob esta ótica, o trabalho direto com ambientes simulados nos conduz a relação direta com o saber-fazer, essa relação que antes era vista dentro do molde de aprender hoje para utilizar amanhã é totalmente alterada para o modelo de aprender agora, para utilizar agora. Isso nos remete de encontro com as experiências no uso das redes sociais como espaço de discussão de experiências e agrupamento de indivíduos para resolução de situações-problema. Essa estratégia leva os jovens a perceberem que as interconexões criadas dentro das redes sociais não se resumem as banalidades como namorar, ou ter um milhão de amigos para só falar “bom dia” e “feliz final de semana”. Quando utilizam, de forma mais produtiva o espaço virtual, os indivíduos começam a perceber que este serve para criar cultura, divulgar ideias e resolver problemas. Esse é o primeiro passo para a organização de grupos interessados em mudar as coisas.

A página 65 do Manifesto Comunista traz este grito de ordem: “PROLETÁRIOS DE TODOS OS PAÍSES UNI-VOS!” (MARX e ENGELS, 2005). Nunca antes na história existiu um meio de comunicação que pudesse tornar tão possível a realização desta súplica. Hoje, através das redes sociais digitais, a possibilidade da união de uma classe em pró de uma luta comum é extremamente possível, como mostraram as revoltas no mundo árabe e as atuais manifestações que estouraram no Brasil, com fins de lutar contra os desmandos do poder público.

Orkut, Facebook, Twitter e outras redes sociais tornam a comunicação rápida e precisa sem a necessidade de concentração em uma central específica, dando espaço para a organização de grupos, ignorando fronteiras físicas e geográficas. Tanto a organização quanto a difusão de ideias acontecem na velocidade de um click, e de forma realmente democrática.

O trabalho com apoio das redes sociais faz com que os educandos tomem ciência das possibilidades que lhes é dada a cada dia quando acessam a internet. A máquina internacional do consumo já tomou ciência deste espaço, por isso investe tanto nele.

Mas, a brecha aberta pela ganância dos poderosos, que estão modificando o mundo do capital financeiro para o capital intelectual, permite que profissionais comprometidos com um processo de aprendizagem, façam eclodir uma nova possibilidade de mundo, possam lançar suas sementes, para que no momento propício brotem intelectuais, genuinamente comprometidos com o chão que pisam, que de corpo, alma e mente, consigam aproveitar o momento de assumir o poder e tomar as rédeas dos acontecimentos. Dispostos a conduzir o todo a uma grande e verdadeira desobediência civil coletiva, que nos levará rumo a um novo modo de lidar com o mundo e conceber nossa existência.

Não sei para qual caminho estes podem conduzir o mundo, mas o que não pode acontecer é deixarmos que este desmorone em nossa frente, sem tentarmos fazer algo para mudar a herança amarga deixada pelo apodrecido mundo capitalista.

Referências Bibliográficas

- CARVALHO, Nuno Vieira de. Cultura urbana e globalização. 2006. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/carvalho-nuno-cultura-urbana-globalizacao.pdf>>
- CASTRO, Michele Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. ESCOLA E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI. Revista de Iniciação Científica da FFC. v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.
- CUSUMANO Michael A.; YOFFIE, David B. - Competing on Internet Time: Lesson from Netscape and its battle with Microsoft. EUA: The Free Press, 1998
- DRUCKER, Peter - O futuro já chegou - Revista Exame, p.112-126, 22/03/2000
- EMIRBAYER, Mustafa. 1997. “Manifest for a Relational Sociology”. The American Journal of Sociology, Volume 103, Number. 2. (Sep., 1997), pp. 281-317.
- GADOTTI, Moacir. Educar para um Outro Mundo Possível. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Caderno 13: Maquiavel a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. Pensamento pós-metafísico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- MARASCHIN, Claudio e BRUSCATO, Giovani Tavares. A teoria e a prática da desobediência civil: um estudo a partir da doutrina contemporânea. Porto Alegre: Revista da Faculdade de Direito UniRitter, nº 10, 2009.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. O Manifesto Comunista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- POSCHMANN, Márcio. E-trabalho. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.
- VERNANT, Jean-Pierre. As origens do pensamento grego. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

INCLUIR PARA EDUCAR, EDUCAR PARA INCLUIR: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO SOCIAL

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho³

Resumo

A inclusão no Brasil tem se tornado assunto de discussão em vários meios, dentre eles o acadêmico e o político. Mediante protestos e tomada de consciência por parte da população menos favorecida, tem-se conseguido grandes avanços nas áreas de educação, saúde e direitos humanos. Este artigo abordará como a educação pode ser usada para incluir o cidadão, de fato, na sociedade levando em consideração como algumas leis vem corroborando para que esse processo se consolide e de como a escola tem ajudado a diminuir a barreira que foi imposta pela sociedade entre brancos, negros e índios.

Palavras chave: Inclusão. Lei 10.639/2003. Educação.

Abstract

Inclusion in Brazil has become a subject of discussion in various media, including the academic and political. Through protests and awareness on the part of the less favored population, has made great advances in education, health and human rights. This article will discuss how education can be used to include the citizen, indeed, in society considering how some laws comes to confirming that this process be consolidated and how the school has helped to lower the barrier that was imposed by society between whites, blacks and Indians.

Keywords: Inclusion. Law 10.639/2003. Education.

Introdução

Há anos, procura-se uma educação que faça com que o aluno se torne parte do processo, ou seja, onde o sujeito participa, integra e constrói seu aprendizado. Essa educação que dignifica o sujeito, tornando-o crítico, não é fruto da imaginação das pessoas ou utópica, ela existe, mas não está acessível a todos.

De modo que, infelizmente, esse tipo de atitude vem crescendo como afundam passar do tempo. Hoje, observa-se que os ricos ficam mais ricos e os mais pobres se submergem cada vez mais na pobreza, resultando em um jogo que só um pode ganhar. Esse fato é semelhante ao ganhar-perde expresso por Laszlo (2001) no qual o autor evidencia que a exploração do outro é o que move esse jogo.

Com esse entendimento, acredita-se que a sociedade vive um momento semelhante a esse, onde a escola é vítima de toda sorte de aviltamento por parte de quem a deveria gerir com zelo. Os alunos da rede escolar pública, que são maioria no sistema de ensino brasileiro, são os que mais sofrem com o sucateamento das instituições de ensino públicas, estaduais e municipais. Sabe-se que não se garantirá bons índices de aprendizado, como os exigidos pelo governo, somente se colocando alunos amontoados em uma sala e fornecendo uma merenda de qualidade duvidosa e um sistema de transporte precário.

³ Bolsista da CAPES, Professor – Secretaria Municipal de Educação de São Luís e Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Professor substituto da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Graduado em Letras – Universidade Federal do Maranhão - UFMA; Mestrando em Educação e Pesquisador da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade – Universidade Católica de Brasília -UCB.

O aluno que está em situação de vulnerabilidade, esquecido e excluído socialmente, é o mais atingido nesse jogo de interesses que nunca o contempla. Esse aluno que vive sem uma escola de qualidade, sem acesso muitas das vezes a cultura, e sem esporte é a mola sem pressão. Tais constatações exigem uma mudança que impulse a educação no Brasil.

Nessa perspectiva, poder-se-ia dizer que para resolver esse problema bastariam reformas nas escolas, merenda e transporte garantidos para os alunos que se diminuiria significativamente os problemas encontrados na escola, mas se sabe que só isso não é suficiente. O aluno da rede escolar pública vive hoje uma crise de identidade, ele pertence à sociedade mas não se sente parte dela.

Portanto, esse aluno é um sujeito que vê todos os dias pessoas ascenderem às classes superiores e ele não consegue se enxergar nesse processo. Esse processo de estigmatização faz parte dos instrumentos de controle da classe dominante, é o que Elias e Scotson chamam de “a dominação dos melhores” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

O aluno, em geral, quer boas aulas e em sentir prazer em ir a escola, mas para isso a escola precisa condições para que ele consiga adentrar em um universo no qual se sinta não só parte dele, mas, acima de tudo, prazer em estar presente nele.

Assim, incluir não é só uma necessidade do sujeito, mas, sim, um dever do Estado. Por sua vez, as pessoas que frequentam escolas públicas são em sua maioria, paradoxalmente as minorias, ou seja, negros e indígenas. Essa clientela é a que vem sendo diminuída e massacrada há séculos. Trata-se de uma herança racista perpetuada pelo sistema vigente, que fomenta a exclusão nas escolas, particularmente.

Para atender as necessidades dessas pessoas excluídas, o governo brasileiro tem feito algumas ações no intuito de reverter esse quadro de desigualdades. Dentre essas ações, destacam-se a implantação de leis e campanhas de sensibilização bem como mecanismos de acesso para essas minorias à educação superior, por exemplo, as cotas raciais.

Neste artigo, examinar-se-á como a escola pode, por meio desses mecanismos, incluir o aluno oriundo de classes menos favorecidas e de como essas ações podem ser usadas pela escola para devolver a esses sujeitos o sentido da identidade que lhe foi negada por anos.

Educação e identidade: abandono e abandonados

Sabe-se que o meio mais sólido de se conseguir que as pessoas atinjam seus objetivos na sociedade é a educação. Por anos a educação foi um instrumento de controle das classes dominantes e o professor o condutor desse processo (DURKHEIM 1955, PEDRA 2000).

Os currículos das escolas são vistos como caixas abertas onde se pode mudar a disposição de acordo com a necessidade. Pedra (2000, p.45) diz que “o currículo traz a marca da cultura na qual ele foi produzido [...] abrigando as concepções da vida social e as relações que animam aquela cultura”, ou seja, flexibilizar é uma das funções que o currículo dispõe para que se possa alcançar os objetivos desejados.

Logo, a educação baseada em um currículo que propicie ao aluno outra forma de pensar, mais crítica e motivadora, tem a capacidade de fazer o aluno mudar sua visão do mundo, deixando de lado formas rígidas de educar, fazendo-o enxergar o mundo que o rodeia como um aprendizado significativo, Pedra (2000) demonstra essa experiência dessa forma:

O mundo está presente para mim porque o experiencio, e a experiência está aí porque o mundo já existe. Assim, não é apressado concluir que o mundo não é apenas uma experiência; o mundo é a própria experiência (PEDRA, 2000, p. 111).

Ensinar e aprender, nesta visão, devem ser verbos que se completam. Contudo, para isso, deve-se levar em consideração todo o sistema complexo em que o aluno vive e, a partir daí, agir segundo suas necessidades. Toda carga emocional e cultural que o aluno carrega consigo ajuda a formar sua identidade. E essa identidade, hoje, é cada vez mais desterritorializada no sentido de que o aluno tem que ser muitos “eus” em um só e em diferentes lugares.

Neste sentido, a escola desempenha um papel fundamental nesse processo, pois, muitas vezes, potencializa esse processo, ou seja, o aluno passa a ser o sujeito que procura todo tempo uma identidade que não se consolida de forma simples. Ao invés disso, a sua identidade começa a ser construída com laços cada vez mais frágeis, podendo-se dizer que as identidades tornam-se “flutuantes” no dizer de Bauman:

As identidades flutuam pelo ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constantemente para defender as primeiras em relação as última. (BAUMAN, 2005, p. 19).

O aluno ao experienciar esse tipo de situação acaba por desenvolver uma cultura diversa da que ele conhece como sendo sua. Por outro lado, a escola, por fragmentar o conhecimento, força o aluno também a se moldar todo tempo a capacidade de ter mobilidade identitária, que Bauman (2005) chama de identidade líquida.

De modo que a identidade do aluno pode ser moldada a partir do capital cultural que ele adquire ao longo de sua vida (BOURDIEU, 1964; GOMES, C., 2005). Esse capital que, quando negado à força, deixa o sujeito vulnerável a qualquer tipo de sorte. Algumas vezes, o indivíduo é atirado, ou ele mesmo se joga, em uma situação que Bauman chama de subclasse e pontua que, nesse caso, o indivíduo, ao entrar na categoria de subclasse, perde sua identidade:

Se você foi destinado à subclasse (porque abandonou a escola, é mãe solteira vivendo da previdência social, viciado ou ex-viciado em drogas, sem teto, mendigo ou membro de outras categorias arbitrariamente excluídas da lista oficial dos que são considerados adequados e admissíveis), qualquer outra identidade que você possa ambicionar ou lutar para obter lhe é negada *a priori* (BAUMAN, 2005, p. 46).

Assim, o aluno, chegando nessa situação, começa a se sentir completamente fora do mundo que um dia lhe foi apresentado. Nesse estágio, o pouco conhecimento que conseguiu adquirir – nos poucos anos de escola – o condenam ao esquecimento e à rejeição. Essa rejeição tem se tornado um fenômeno mundial, resultando em um conglomerado mundial de pessoas rejeitadas ou “lixo humano” (BAUMAN, 2005). Diante esse “jogo” que se tornou a produção de lixo humano pela exclusão dos indivíduos o que se observa é a mercantilização da carne, pessoas que são mão de obra barata e são usadas até não servirem mais aos propósitos daqueles que manipulam os menos favorecidos:

Homens e mulheres dessa nossa época suspeitam ser peões no jogo de alguém, desprotegidos dos movimentos feitos pelos grandes jogadores e facilmente renegados e destinados à pilha de lixo quando estes acharem que eles não dão mais lucro (BAUMAN, 2005, p.53)

Assim, não é de se admirar que homens e mulheres da atualidade são atormentados pelo espectro da exclusão, tendo assim suas vozes silenciadas, o que os torna socialmente mudos (BAUMAN, 2005).

Anote-se que o que não se quer mais na sociedade é um contingente crescente de pessoas que nada produzem, e nem conseguem se ver em outro processo que não seja a exclusão. É nesse ponto que entra o papel democratizador da educação. Perrenoud (2008, p. 33) diz que “educar é permitir que o aprendiz mude sem perder sua identidade, é construir a invariância e a mudança” e, de fato, é isso o que se quer, um indivíduo que seja transformador do meio em que vive e que o meio abrace a sua mudança pois dela surgirão novas perspectivas não definidas, mas regadas de incertezas, ao mesmo tempo de esperança que a mudança seja sempre recursiva, em forma de espiral como diz MORIN (1995).

Neste sentido, sabe-se que há formas de se promover a mudança que todos almejam. E ainda que essas mudanças promovam um decréscimo das desigualdades sociais. Para isso, em seguida, tratar-se-ão dos instrumentos promotores de inclusão propostos e implantados pelo governo federal no Brasil.

A Lei Federal nº 10.639/2003: breve histórico

Na educação, diversas pesquisas assinalam a existência do racismo como promotor de desigualdades e tratamentos discriminatórios no espaço escolar, principalmente referente à inserção de grupos negros e brancos (CAVALLEIRO, 2001; BENTO, 2006). Da mesma forma, autoras e autores contemporâneos, ao analisarem os discursos em livros didáticos sob o aspecto ideológico, sustentam a presença de relações de desigualdades raciais (PINTO, 1987; GOMES, N., 1996; SILVA, 2008).

Essas iniquidades já eram observadas pelos movimentos sociais negros, desde a década de 50, do século XX, quando reivindicavam uma reestruturação nos currículos nacionais:

[...] Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século (SANTOS, 2005, p. 23).

Assim, a histórica luta da resistência negra e, posteriormente, dos movimentos sociais negros organizados, constantemente, denunciou a presença de desigualdades raciais na sociedade brasileira, bem como reivindicou mudanças na esfera educacional. Entre as quais se destacam: formação e melhores condições de acesso ao ensino para a população negra, reformulação dos currículos escolares valorizando o papel e participação de negras e negros na história do Brasil, erradicação da discriminação racial e de ideias racistas nos livros escolares e nas escolas.

Portanto, a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003; 2010) representou um avanço no sentido da promoção da igualdade racial, ao colocar o tema na pauta da educação: discussões sobre raça, preconceito, discriminação, racismo e valorização da população negra. Nessa legislação, há uma descrição sobre os temas a serem tratados no novo conteúdo. São eles: o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o

negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Esses comandos são esclarecedores em relação ao *caput*. Na inserção do conteúdo novo, palavras norteadoras se destacam: luta, resgate, contribuição, povo negro. Não há dúvidas de que o pretendido é inserir o negro no pensamento nacional, rompendo construções estereotipadas e racistas, como aquelas denunciadas por Cunha Jr. (1996, p. 155):

A historiografia brasileira tem somente origens europeias, na tradição greco-romana. O lado afrodescendente fica nos porões dos navios chamados negreiros, não nas civilizações africanas. A cultura oficial e acadêmica brasileira teima em desconhecer a África e a participação (não apenas contribuição) significativa dos afrodescendentes na formação do pensamento brasileiro. As marcas do eurocentrismo e do racismo são gritantes quando se trata da avaliação da herança africana no Brasil.

A esse dispositivo, soma-se outro que afirma que esses conteúdos serão abordados no âmbito de todo o currículo, preferencialmente nas áreas de e literatura, história e artes. Não queremos adentrar na questão curricular e seus desdobramentos, porém vale ressaltar que é o professor que materializa o currículo, transversalmente ou não. Logo, quando sugere que os conteúdos aqui considerados serão ministrados em todo o currículo, a Lei está possibilitando professores a serem facilitadores no processo de construção e transformação dos alunos na perspectiva que propõe. A regra que se impõe é clara: desconstruir séculos de representações negativas sobre o negro e reconstruir, reformular e resgatar a história.

De fato, a construção de uma educação voltada para as relações raciais demandam por reconhecimento, valorização e afirmação dos direitos. No ponto específico abordado neste trabalho, esse reconhecimento deve ser assegurado pelo respeito às pessoas negras e pela divulgação dos processos históricos de resistência exercida pelos povos aqui escravizados e por seus descendentes (BRASIL, 2004). Por fim, o sucesso da aplicação da legislação em pauta, entre outras ações, exige um estudo crítico sobre as obras literárias clássicas e atuais capaz de valorizar de valorizar a história, cultura e identidade dos africanos e seus descendentes e também capaz de desconstruir séculos de procedimentos raciais discriminatórios.

Os projetos pedagógicos: contextualizando a partir da Lei

A Lei nº 10.639/2003, como observada, auxilia na ressignificação da identidade do aluno em situação de exclusão. Vislumbra-se, aqui, o projeto pedagógico e como este pode ser útil para viabilizar a aplicação da legislação em estudo no ambiente escolar.

Vale lembrar que projetos são formas de tirar o aluno da inércia que ele se alojou pela docência ainda prezar ao passado e o tradicionalismo (MORAES, 1997), fazendo-o refletir sobre as realidades que o cercam. Assim, o projeto pedagógico é uma forma de pô-lo em contato com práticas sociais reais. Neste sentido, Meyer (2004, p. 97) afirma que “os projetos partem de questões que precisam ser respondidas e possibilitam um contato com práticas sociais reais”. Essas questões não podem ser colocadas de forma desconexa da realidade do aluno, portanto, devem-se ver os interesses dos alunos. E, esses projetos precisam ser significativos para que possam alcançar objetivos e resultados (MEYER, 2004).

De acordo com isso, ao se propor um projeto na escola, precisa-se ter em mente que essa atividade exige cooperação e adesão de toda comunidade escolar, pois, o mesmo demanda tempo e espaço propícios para seu desenvolvimento.

O professor ao sugerir um projeto deve considerar que sua execução se dê de forma integrada com as disciplinas. Vale ressaltar que o professor deve estar preparado para coordenar as ações propostas nas atividades e dominar os conteúdos. Além disso, é essencial que não se faça das indagações feitas aos alunos, um buraco negro onde a luz se transforma em trevas (MEYER, 2004; PERRENOUD, 2008).

Saliente-se que trabalhar com projetos é acima de tudo saber operar com a incerteza. Assim sendo, o projeto é, em sua essência, uma atividade planejada que carrega no seu interior um roteiro que tem como função nortear as atividades, porém nunca garantir sua precisão. Daí a necessidade de se estar bem preparado, sempre, para que em alguma das inúmeras situações-problema o professor não seja pego em situação que o faça passar constrangimento em sala de aula. Perrenoud fala sobre isso quando explica acerca dessa situação:

Ninguém duvida que, para ensinar, é preciso dominar os saberes a ensinar [...] os professores devem dominar os saberes a ensinar em seu estado nativo, no mais alto nível, integrando as últimas aquisições da pesquisa (PERRENOUD, 2004, p. 16).

Entende-se que tais conhecimentos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, permitindo ainda ao aluno, um ensino que propiciador da transversalidade.

Assim, levando-se em consideração que esses projetos seguem uma rotina, apresenta-se a rotina de um projeto transdisciplinar onde são abordados temas referentes à temática negra. O referido projeto tem como ponto de partida realizar uma reflexão sobre a temática nas semanas que antecedem a Semana da Consciência Negra. Vale destacar o Dia Nacional da Consciência Negra, dia 20 de novembro, foi incluído no calendário escolar pela Lei em estudo.

PROJETO: Os negros e negras que fizeram/fazem a nossa história.

RECORTE TEMÁTICO: Negros negras e a nossa história

FREQUÊNCIA: Terça (40 minutos) e Quinta (40 minutos).

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: quatro semanas: 23 de outubro de 2012 a 20 de novembro de 2012.

OBJETIVOS

Estudar a cultura negra;

Entender e valorizar a identidade da criança negra;

Compreender a raiz dos preconceitos relativos às religiões provindas da África;

Discutir, por meio das rodas de conversa, o preconceito, a discriminação e o racismo nos meios de comunicação (livros, escolares, literatura, televisão, publicidade).

DESENVOLVIMENTO

De acordo com os objetivos citados, a execução do projeto será realizada levando em consideração as necessidades da turma e a realidade local. O tema será desenvolvido na sala de aula por meio de atividades relatadas abaixo. Os alunos devem fazer pesquisas no entorno da comunidade, observações indiretas em ilustrações e/ou vídeos, experimentações e leituras.

ATIVIDADES

Jogos de tabuleiro com personagens negros da nossa história;

Roda de leitura “Menina bonita do laço de fita” de Maria Helena Machado;

Roda de leitura “O casamento da princesa negra” (livro paradidático)

Vídeo com negros de nossa cidade;

Vídeo com crianças negras na escola;

Trabalhar a geometria nos desenhos africanos;

Produção com artes com pintura em giz de cera e papel como tema África;

Aula passeio ao Sítio Piranheta para conhecer a senzala.

CULMINÂNCIA

Diário com as impressões sobre cada atividade desenvolvida na escola;
Painel com fotos e recortes;
Exposição do material produzido pelos alunos.

Considerações finais

Este trabalho apresentou, de forma concisa, como as pessoas que tem menos instrução e que se encontram em situação de vulnerabilidade social podem ser abandonadas e expôs os mecanismos que são usados, hoje em dia, para ajudar indivíduos como negros e índios a sair dessa condição de exclusão.

Acredita-se que o combate a qualquer forma de estigmatização deve ser intensificado, e divulgado como forma de garantir que as pessoas sejam tratadas como iguais, respeitando as individualidades de cada um.

Nesse ínterim, a educação tem papel fundamental na formação das pessoas, sendo assim, garantir educação a todos e de qualidade, assegura ao cidadão igualdade de condições a fim de diminuir as diferenças sociais. Educar é ainda uma das formas de se conseguir mobilidade social. Nesse entendimento, é necessário manter a esperança de que a educação mudará a forma de pensar das pessoas, tornando-as mais cooperativas entre si.

Atualmente, evidenciam-se a intolerância, o preconceito e demais formas de discriminação contra as minorias, não só negros e índios, mas pessoas com portadoras de necessidades especiais e homossexuais. Assim, é importante pensar coletivamente em uma construção de sociedade cidadã que as pessoas tenham seus direitos respeitados e assegurados.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. 2005. *Identidade* : entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 2006.
- BOURDIEU, P., e J.-C. Passeron. *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: de Minuit, 1964.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 05 set. 2011.
- _____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 03 ago. 2010.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 ago. 2010.
- CUNHA JR, Henrique. As estratégias de combate ao racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e Políticas Públicas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GOMES, Cândido Alberto. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: E.P.U, 2005.

- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*. São Paulo, n. 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em: < <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/gomes.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2010.
- LASZLO, Ervin. *Macrotransição: o desafio para o terceiro milênio*. São Paulo: Axis Mundi, 2001.
- MEYER, Ivanise Corrêa Resende. *Brincar e viver: projetos em Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- PEDRA, José Alberto. *Curriculo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PINTO, Regina P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/659.pdf>>. Acesso em: 01 ago 2010.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/por.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2010.
- SILVA, Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

O USO DO DIÁRIO REFLEXIVO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO ESCOLAR

Márcia Aparecida Silva⁴

Resumo

Neste trabalho, buscamos relacionar o uso de diários reflexivos em sala de aula com as práticas de letramento escolar. Para tanto, nos embasamos em autores que discutem sobre diário reflexivo, tais como Liberali (1999), Zabalza (2044) e Machado (1998). Para discorrer sobre letramento, nos embasamos em Lankshear, C. & Knobel, M (2003), Cope, B.; Kalantzis, M (2000), dentre outros. A partir da discussão proposta, podemos afirmar que o uso do diário como prática de letramento em sala de aula colabora para que o aluno se torne cada vez mais ciente de seu papel social.

Palavras-chave: Diário reflexivo; Letramento; práticas de sala de aula.

Abstract: In this work, we aim at relating the use of reflexive diaries in classroom with school literacy practices. Therefore, we will be based on authors who study reflexive diaries, such as Liberali (1999), Zabalza (2044) e Machado (1998). To discuss literacy, we will be based on Lankshear, C. & Knobel, M (2003), Cope, B.; Kalantzis, M (2000), among others. The discussion shows that the use of diaries as literacy practices make the student more aware of his/her social role.

Keywords: reflexive diary; literacy; classroom practices.

Introdução

A temática *letramento escolar* tem sido discutida já há algum tempo, seja nos meios acadêmicos, seja no universo das escolas de ensino regular, sobretudo quando se trata de pensar criticamente algumas decorrências do papel da escola na vida social do aluno, bem como nas próprias experiências de linguagens que o aluno tem acesso. A recorrência de estudos acerca dessa temática, na academia e nas escolas, pauta-se na questão central de se analisar (e explicar), muitas vezes, os possíveis motivos de fracasso e/ou de êxito dos alunos em relação à escrita e à leitura.

O ensino de língua(s), materna e/ou estrangeira, foi fortemente vinculado à própria questão do *letramento*, visto que isso significou redimensionar as bases filosófico-teóricas que até então alicerçava a perspectiva do ensino e aprendizagem de língua.

É possível perceber que a questão do letramento escolar encerra e demanda diferentes modalidades de língua(gem)⁵, e é por meio da compreensão dessa complexidade que *poderemos pensar em como essa relação vai afetar nossa sala de aula, como isso tudo reflete no processo de ensinar e aprender* (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 285).

Esse processo de produção e circulação de práticas de sentidos poderia ser compreendido, dentre outros modos, como sendo dimensionado por práticas escolares relativas à leitura e à escrita, que, por sua vez, são constitutivas do letramento escolar; ou, no mínimo, seriam aspectos possíveis particularizados da questão do letramento.

⁴ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Bolsista FAPEMIG.

⁵ O uso dos parênteses aqui nos permite traçar um jogo conceitual entre língua e linguagem, dada a especificidade de estatuto que esses termos encerram e, ao mesmo tempo, a relação de contato comum a eles. Com isso, para concebê-los, estamos pensando, respectivamente, na questão da linguagem verbal e não verbal.

Nessa medida, ao propormos uma *delimitação* de estatuto e, ao mesmo tempo, uma *interface* entre *letramento escolar* e *diário reflexivo*, entendemos que o aluno pode ser levado a refletir criticamente, via sua escrita, sobre o universo que o cerca. Por isso, de nossa perspectiva, entendemos que o uso da escrita de diários reflexivos torna-se relevante, por ser uma ferramenta, nos moldes de Liberali (1999), na qual o aluno pode se expressar, refletindo a respeito da realidade escolar que o cerca.

Dessa forma, o objetivo que irá orientar a tessitura deste trabalho é: analisar, em termos teóricos, a possível relação entre a escritura de diário reflexivo em aula de língua inglesa e a questão do letramento escolar. Como pergunta motivadora de nossa discussão, propomo-nos a seguinte: Quais as possíveis relações teóricas entre a prática de produção de diários reflexivos em sala de aula e a questão do letramento escolar? Ressaltamos que a sala de aula em questão refere-se às aulas de língua inglesa.

Dessa maneira, como se trata de uma discussão que privilegiará aspectos mais teóricos, iremos tomar por base, em um primeiro momento, os conceitos de letramento de Menezes de Souza (2011), Monte Mor e Menezes de Souza (2006) e Lankshear e Knobe (2003).

Em um segundo momento da discussão, nosso enfoque teórico se voltará para a questão do diário reflexivo em aulas de língua inglesa. Com isso, o intuito será discorrer sobre a ideia de que a produção de diários reflexivos em sala de aula pode ser tomada como uma possível prática de letramento.

No terceiro momento da discussão, iremos nos ocupar do exame das possíveis interfaces entre letramento e diário reflexivo, enfatizando a perspectiva de que essa prática de produção de diários pode se mostrar produtiva para a questão do letramento escolar.

A seguir, vamos nos ocupar do exame temático acerca da concepção de letramento escolar que irá sustentar nosso trabalho.

Letramento escolar: delimitações

O termo *letramento* tem vários sentidos, e é a partir da delimitação de alguns sentidos mais comumente utilizados que poderemos relacionar esse termo ao uso diário reflexivo para a aprendizagem em sala de aula.

De acordo com Lankshear e Knobel (2003), por volta de 1970, o termo *letramento* era comumente usado para se referir a programas de alfabetização não formal, oferecidos por órgãos governamentais cujo intuito seria alfabetizar adultos para que pudessem, minimamente, ler e escrever.

Com o passar do tempo, houve uma mudança gradual nas questões de ensino e aprendizagem, principalmente nos Estados Unidos. Lankshear e Knobel (2003, p. 10) apontam três fatores que podem ter dado decorrência à questão do letramento escolar, a saber: os estudos propostos por Paulo Freire; a necessidade de uma reforma curricular devido ao analfabetismo de adultos, principalmente nos EUA, por volta de 1960 e o desenvolvimento de uma perspectiva sócio-interacionista de ensino e aprendizagem.

Para esses autores, o letramento precisa ser visto sob uma perspectiva social, a partir de práticas sociais, por isso, eles afirmam que, se a aprendizagem não levar em conta a questão do contexto social, ela poderá não ter nenhum sentido para o aluno; assim, o letramento não pode ser separado da prática social dos alunos.

Seguindo essa linha de pensamento, na qual o letramento escolar pode ser considerado como uma forma de redimensionamento de práticas, mobilizamos a perspectiva de Menezes de Souza (2011) que, em seus estudos sobre letramento escolar, afirma que as práticas de letramento devem levar em conta fatores sociais, não sendo algo individual ou passivo.

Para Menezes de Souza (2011, p. 297), as práticas de leitura e escrita não podem ser consideradas homogêneas, cada indivíduo tem sua própria interpretação daquilo que lê. É isso que esse autor chama de *leitura do dissenso*, ou seja, haverá sempre um conflito entre as interpretações possíveis, e é preciso que o aluno se torne consciente dessa complexidade de leituras.

A concepção de letramento escolar para Menezes de Souza (2011) consiste em *assumir a responsabilidade por nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a leitura e a escrita* (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293).

É a partir do entendimento de que o *letramento* se constitui como uma prática social, que o aluno saberia que não há uma interpretação homogênea; no momento de se construir sentidos da leitura de um texto, o aluno precisa ter em mente que mesmo sua interpretação vem de uma constituição social. Com isso, para essa concepção de letramento, pela leitura que realizamos, o aluno precisa refletir sobre sua própria constituição, que por sua vez tem decorrências sobre sua forma de aprender e interpretar.

Ao discutirem a questão do letramento a partir das Orientações Curriculares, Monte Mor e Menezes de Souza (2006) emprestam o termo multiletramentos de Cope e Kalantzis (2000), pois entendem que letramento não se refere a algo estabilizado, não está pronto, não é singular, por levar em conta as práticas sociais, ele acaba por se tornar múltiplo, multifacetado, conforme afirmamos no início deste trabalho.

Assim, esse conceito é empregado em nossa realidade escolar para *dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática*. (MONTE MOR e MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 109). Um exemplo dessas novas comunidades de prática é a internet, hoje em dia quase todas as pessoas têm acesso à internet e, em consequência, há uma infinidade de informações; com isso, o conhecimento é construído de maneira contínua e a escola precisa levar em conta esse conhecimento que o aluno traz consigo.

A partir do que foi tematizado até aqui, percebemos que os conceitos de letramento discutidos são semelhantes, por um lado, pois eles levam em conta seriamente a questão do contexto social como um caminho possível para o aluno se tornar efetivamente letrado. Entendemos contexto social nesse trabalho, tanto o contexto empírico do aluno quanto o contexto cultural. Por outro lado, eles se diferenciam um pouco quando se referem aos modos de letramento possíveis. Vamos discorrer, ainda que brevemente, a respeito das semelhanças e possíveis diferenças entre os autores citados anteriormente.

Lankshear e Knobel (2003), conforme já exposto, discorrem sobre o que entendem sobre letramento a partir de uma perspectiva social; para esses autores, o letramento só pode ser entendido relacionado aos contextos históricos e culturais.

Segundo Menezes de Souza (2011), a ênfase no processo de letramento estaria no tipo de leitura que fazemos dos textos que lemos. Para esse teórico, ser letrado seria saber que há sempre mais de uma interpretação possível e o aluno precisa se responsabilizar por sua interpretação dos textos lidos. Isso possibilitaria que o aluno se tornasse crítico e consciente de que há sempre mais de uma interpretação possível.

Em Monte Mor e Menezes de Souza (2006), é possível percebermos certa semelhança com Lankshear e Knobel (2003), porque a ênfase do letramento escolar estaria tanto na leitura quanto na escrita para esses teóricos.

Após discorrermos sobre as concepções de letramento mais comuns, marcando suas semelhanças e possíveis diferenças, definimos a concepção de letramento que mais se aplica a presente proposta. Assim, neste trabalho, a concepção de letramento que levaremos em conta será a de Menezes de Souza e Monte Mor (2006) e Lankshear e Knobel (2003), isso porque esses autores, ao levarem em consideração tanto as práticas de escrita quanto as de leitura, possibilitam que o aluno traga seu conhecimento de mundo para a sala de aula.

Passamos agora à segunda parte de nosso trabalho, e nela iremos discorrer conceitualmente sobre o uso de diário reflexivo em sala de aula e as possíveis decorrências desse uso para o letramento escolar.

Diário reflexivo: delimitações

Nesta seção, iremos discorrer sobre o conceito de diário reflexivo tentando pensar suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem e para as práticas de letramento escolar.

O processo de escrita em diários é entendido aqui como prática de letramento, nos moldes de Monte Mor e Menezes de Souza (2006), pois para esses autores, a escrita é uma *prática sociocultural* porque ela é sempre atravessada por elementos da cultura, não tendo um sentido único e estabilizado.

Assim, o diário reflexivo é uma ferramenta que auxilia na aprendizagem, na qual tanto o aluno quanto o professor, ao escreverem nele suas impressões, podem se expressar em relação às aulas, podem questionar, dizer como se sentem em relação às aulas.

Tecendo considerações sobre a questão da escrita, é preciso ressaltar que essa concepção tem modificado bastante, antes a escrita era utilizada como meio de se preservar a fala, contudo, atualmente podemos perceber que a escrita tem tomado rumos diferentes.

Um dos fatores para tal acontecimento são as redes sociais (Monte Mor e Menezes de Souza, 2006). Quando as pessoas vão escrever em seus blogs (entendemos esse termo como um modelo de diário no qual a pessoa pode relatar tanto suas experiências pessoais quanto profissionais), ou mesmo nas redes sociais, tais como *facebook* ou *twitter*, a linguagem utilizada é diferente da que é normalmente utilizada na escola, mas há um entendimento de todos que leem, assim é possível perceber uma grande complexidade no âmbito da linguagem a partir disso.

Com relação ao diário reflexivo, é possível afirmar que ele tem sido utilizado com bastante frequência por professores em uma tentativa de se refletir a respeito das aulas. Autores como Machado (1998), que estudou o diário como instrumento de reflexão acerca de estudantes do curso de jornalismo, Zabalza (2004) e Liberali (1999), que optaram por estudar os diários no contexto de professores como modo de reflexão de suas práticas, discutem a respeito dessa ferramenta, enfatizando a relevância desse instrumento para uma reflexão efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

Zabalza (2004) aponta como uma das principais vantagens da escrita do diário reflexivo, a possibilidade de um *feedback* mais contínuo, ou seja, ao escrever os diários sobre sua prática, o professor pode rever o modo que está ensinando e que talvez não esteja dando certo, modificando posturas em suas aulas que talvez não estejam colaborando com a aprendizagem dos alunos.

Consideramos a perspectiva desse retorno ao aluno algo bastante positivo. Contudo, reiteramos que Zabalza (2004) está interessado nos diários escritos por professores, a ênfase estaria então na formação desses profissionais como algo contínuo que estivesse sempre modificando. Assim, notamos uma necessidade de os próprios alunos escreverem os diários, para que o professor, ao lê-los, possa interagir com os alunos discutindo questões pertinentes ao processo de letramento escolar, ou seja, discutir questões que atendam a necessidade do aluno, não apenas mais um conteúdo a ser ‘visto’.

Ao discorrer sobre o uso de diários em sala e a importância deles para a escrita, recorremos a Yinger e Clark (1981), pois para esses estudiosos a aprendizagem ocorre melhor quando os alunos unem o que estão aprendendo à prática da escrita, porque ao escreverem sobre o que aprenderam em sala, os alunos necessariamente tem de refletir sobre formas de escrever que reflitam seu pensamento, precisam saber fazer links entre o que aprenderam e as informações novas que vão assimilando por meio da própria prática de escrita.

Nessa medida, afirmamos que o letramento escolar ocorre nessas práticas de escrita porque o aluno, ao escrever os diários reflexivos, poderá refletir criticamente a respeito de sua aprendizagem. A escrita do diário reflexivo possibilita que o aluno construa seu próprio conhecimento, possibilita que ele troque práticas que não contribuem para outras que melhor lhe sirvam.

Letramento escolar e Diário reflexivo: intersecções

Discutimos até agora sobre as questões relativas ao letramento escolar e ao diário reflexivo, numa tentativa de delimitar esses termos; nesta seção, tentaremos buscar as interfaces possíveis do uso do diário reflexivo como uma ferramenta que possibilita práticas de letramento escolar.

De acordo com as leituras que realizamos sobre letramento, entendemos que o conhecimento de mundo do aluno é relevante, porque possibilita que ele construa novos conhecimentos a partir do que já sabe. Do mesmo modo, quando o aluno relaciona o conhecimento que tem com o novo, ele interage melhor porque produz um *link* entre sua realidade social e a escola.

Assim, a partir das concepções de letramento escolar que tomamos por base, entendemos a escrita como um meio social que possibilita ao aluno interagir com seus colegas de classe ou mesmo com alunos de outros lugares, que pertencem a outros contextos sociais. E, nesse processo de interação, o aluno poderá apreender elementos da cultura do outro, podendo haver, então, uma troca de experiências entre esses alunos.

Além disso, não seriam apenas elementos da cultura que os alunos experienciariam, haveria também a possibilidade de se aprender assuntos novos, ou seja, além da troca de culturas, haveria a troca de informações sobre questões relativas ao universo escolar de ambos, com isso a aprendizagem poderia ocorrer de forma muito mais efetiva do que se o aluno ficasse apenas no contexto de sua sala de aula.

Assim, segundo Menezes de Souza e Monte Mor (2006), a escrita pode ser entendida como *mediada* e *contextualizada*; seria *mediada*, porque haveria um grupo social que validaria qual escrita seria aceita em cada momento de uso e seria *contextualizada*, porque sofreria variações dependendo do contexto de uso, por exemplo, um bilhete, uma carta, um ofício. Para cada um desses gêneros discursivos, haveria um modelo de escrita que seria aceito e considerado válido, a depender do contexto social. Ressaltamos que o diário reflexivo permite tanto uma escrita de cunho pessoal, que não precisaria ser uma escrita formal, quanto uma escrita de cunho mais acadêmico, mais formal.

Nós discutimos acerca dessas possibilidades para pensarmos a relevância da escrita dos diários reflexivos, porque entendemos que expor o que sabe e como se sente em relação a esse saber seria uma forma de compreensão de si mesmo e, com isso, pode-se interagir melhor com o meio social em que se está inserido.

Entendemos que esses procedimentos de escrita possibilitam práticas de letramento, porque o aluno toma consciência de que o conhecimento não está centrado na escola, o aluno também pode produzir conhecimento. Por essa razão, conforme já exposto, o conhecimento de mundo do aluno tem relevância (ou deveria ter) para a aprendizagem, daí a importância do letramento relacionado à prática da escrita do diário.

Nessa linha de pensamento, é a partir de práticas sociais que o letramento escolar possibilita que o aluno não irá se encerrar, em termos de produção e circulação de sentidos, apenas no âmbito da sala de aula, mas, sim, irá buscar fora dela novas formas de aprender, de interagir com outras pessoas em outros contextos sociais, ou mesmo, interagir de modo mais consciente de seu papel social em seu próprio contexto.

Ressaltamos que essas práticas de escrita discutidas anteriormente são úteis tanto para o aluno quanto para o professor, pois possibilita a ambos uma reflexão sobre as práticas escolares nas quais se inserem.

Sobre o conceito de reflexão que o diário demanda no momento de escrita, podemos defini-lo como uma maneira de se lançar um outro olhar para a experiência vivida, pois, quando escrevemos o diário, pensando nas experiências de sala de aula, podemos ver nossa conduta sob um outro viés, o que possibilita mudança de prática, caso seja necessário

É possível perceber, a partir dessa citação, o quanto a reflexão é relevante e deve ser levada em consideração nos diários dos alunos. A partir do momento que os alunos conseguirem produzir uma reflexão crítica a respeito de sua aprendizagem, possivelmente melhor essa aprendizagem ocorrerá. Assim, a reflexão que a escrita dos diários possibilita estaria relacionada ao fato de que, ao escrever, haveria um distanciamento do aluno com sua prática escolar, o que colaboraria para que ele pudesse refletir criticamente sobre ela.

Conclusão

Neste trabalho, buscamos entender o diário reflexivo como uma prática de letramento escolar, pois a escrita desses diários demanda do aluno mais do que apenas uma mera assimilação de conteúdos, demanda um posicionamento sobre o que está aprendendo, uma reflexão crítica acerca do processo de aprendizagem no qual ele está inserido.

Assim, a escrita dos diários possibilitaria o letramento do aluno, porque permitiria que ele se tornasse crítico sobre seu processo de aprendizagem e também colaboraria para que ele transitasse confortavelmente no meio social em que ele se insere. Com isso, entendemos que o aluno, ao se inserir nessa prática de escrita, poderia refletir criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem e, em decorrência disso, entenderia de uma forma mais abrangente a realidade social e escolar que o cercam.

Diante do que foi exposto neste trabalho, reiteramos, uma vez mais, que a escrita do diário se configura como uma prática de letramento. Esse ponto pode ser confirmado por meio do conceito de letramento proposto por Menezes de Souza e Monte Mor (2006), nos quais os autores atribuem, dentre outros fatores, à prática da escrita um fator relevante para possibilitar o letramento escolar.

Isso porque escrever sobre o que se está aprendendo oportunizaria que o aluno se conscientiza de seu papel social, o que pode favorecer sua autonomia. Desse modo, ele buscaria

fora da sala de aula elementos que colaborassem em sua aprendizagem. Assim, ao perceber que o conhecimento não se centra na escola, o aluno passaria de um papel passivo para o de um agente ativo em seu processo de aprendizagem.

Concluimos este trabalho, reiterando que, a partir das leituras realizadas sobre as questões que envolvem as práticas de letramento, estas são práticas escolares tais como a escrita, no caso específico, a escrita de diários, que podem oportunizar mudanças de posturas, conscientes ou não, colaborando para que o aluno se torne cada vez mais ciente de seu papel social.

Referências:

- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New literacies: Everyday practices and social learning*. Buckingham Philadelphia: Open University Press, 2003.
- LIBERALI, F.C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- MACHADO, Anna. Raquel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. “O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?” In: JORDÃO, C. M., J. Z. Martinez, R. C. H. (orgs.) *Formação “desformatada: Práticas com professores de língua inglesa”*. Campinas: Pontes, 2011.
- MONTE MOR, W., MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras in: *Brasil. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB*. 2006.
- YINGER, R.J; CLARK, C. M. *Reflexive journal writing: theory and practice*. Paper. Michigan: I.R.T Michigan State Uni. East ansing, 1981.
- ZABALZA, Miguel, A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

SENTIDOS QUE CIRCULAM NO CIBERESPAÇO: EFEITOS E DESLIZES QUE CONSTITUEM O CASAMENTO

Marceli Cristina Coelho⁶

Luciana Fracasse⁷

Resumo

Em meio às mudanças culturais, políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas nos últimos tempos, algumas afetaram igualmente o modo de se relacionar entre as pessoas, principalmente, no que se refere ao ato do casamento. Nesse contexto, este trabalho analisa a produção de novos sentidos sobre o casamento, observando efeitos que deslizam entre a imagem tradicional da união entre casais e os novos modos de significar as relações na sociedade brasileira contemporânea. O referencial teórico utilizado é a Análise de Discurso de orientação francesa, e o material de análise é composto por textualidades sobre casais famosos, publicadas na mídia virtual em 2012.

Palavras-chave: casamento; mídia virtual; identidade.

Abstract

Amid the cultural changings, political, economic and technological occurred in recent times, some of them affected the way of relating between people, especially in regard to the act of marriage. In this context, this work analyzes the production of new meanings about marriage, observing effects that slip between the traditional image of the union between couples and new modes of signifying relations in the contemporary Brazilian society. The theoretical framework used is Discourse Analysis of French orientation, and the material analysis consists by textual it y about famous couples, published in 2012in the virtual media.

Keywords: marriage; virtual media; identity.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender e discutir o ciberespaço⁸, em específico a página do *Yahoo* Brasil⁹, enfocando os processos identitários que vão se construindo em relação aos sentidos de casamento que circularam no *site* ao longo de 2012. Os gestos de interpretação que aqui faremos são sustentados pela Análise de Discurso de linha francesa.

A escolha dos discursos sobre a temática *casamento* justifica-se por percebermos a existência de uma transição nos processos constituintes desse ato, mobilizando, assim, efeitos que deslizam entre a imagem tradicional da união entre casais e os novos modos de significar as relações na sociedade brasileira contemporânea.

O ciberespaço, como uma das ferramentas mais utilizada e caracterizada pela rápida circulação de notícias, é um espaço de movência de sentidos entre o tradicional e o novo, no qual ora circulam materialidades textuais verbais e não verbais evidenciando o modelo clássico de família

6 Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná.

7 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná.

8 Na definição de Pierre Lévy (2001), ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos navegam e alimentam esse universo.

9 A Yahoo! Inc. é uma empresa norte-americana de serviços de internet com a missão de ser “o serviço de internet global mais essencial para consumidores e negócios”.

formada e mantida pela identidade fixa do casamento tradicional, ora circulam discursos que marcam deslocamentos, seja apresentando casais homossexuais, relações abertas (a poligamia), famílias de um único genitor, relações fluidas. Entre um discurso tradicional e outro pós-moderno, criam-se possíveis efeitos de excessos e ausências de um “espelho” para o sujeito leitor, sendo que, “não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro” (Coracini 2007, p.2).

Contribuições da Análise de Discurso

O referencial teórico que embasa nosso trabalho é o da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, a qual é um campo de pesquisa que busca compreender a produção social dos sentidos, realizada por sujeitos históricos, em meio à materialidade discursiva¹⁰, tendo como fundador Michel Pêcheux. Essa disciplina constitui-se na perspectiva que trabalha o sujeito¹¹, a história e a língua¹².

Segundo Orlandi (2001, p.9), a Análise de Discurso nos permite “problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem”. Nessa perspectiva, a autora afirma que, com isso, busca-se “compreender como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos”, o que consiste em mostrar os processos de significação instaurados no texto, permitindo a “escuta” de outros sentidos ali presentes.

No processo de produção do discurso, podemos falar da existência de três momentos, que se articulam e se entrecruzam, nos quais sujeitos e sentidos se constituem, configurando e reproduzindo processos de individualização do sujeito. No momento da 1) constituição, a partir da memória do dizer, faz intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; 2) na formulação, temos as condições de produção e circunstâncias específicas; 3) e circulação ocorre em certa conjuntura e segundo certas condições (Orlandi, 2001). Na prática, o discurso se constitui nesses três momentos inseparáveis, sendo que, no discurso eletrônico, a circulação é o que vai impulsionar os outros dois momentos, funcionando como um regulador social de saberes. Assim sendo, não podemos esquecer que os sentidos despertados no sujeito leitor estão diretamente relacionados à memória discursiva ou interdiscurso¹³, os quais estão na base da constituição do discurso.

Identidade para a AD: a produção identitária a partir de lugares de identificação

Refletindo sobre os conceitos de identidade e imaginário, já antecipamos que estes ganham especial relevância em nosso trabalho, uma vez que estamos investigando o papel do ciberespaço e

10 De acordo com Pêcheux (2011, p.151), a noção de materialidade discursiva deve ser considerada “enquanto nível de existência sócio-histórica, que não é nem a língua, nem a literatura, nem mesmo as “mentalidades” de uma época, mas que remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos...) em uma conjuntura histórica dada.

11 O sujeito, como nos coloca a AD, não focaliza o indivíduo falante, compreendido como um sujeito empírico, alguém que tem uma existência individualizada no mundo, mas sim, “um sujeito inserido numa conjuntura social, no qual ele não é centro do seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes heterogêneas se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos” (FERNANDES 2007, p.29).

12 Conceber a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (Orlandi, 1999, p.15).

13 Segundo Orlandi (1999), interdiscurso é definido como: “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (, p.31).

os seus impactos sobre os sujeitos leitores diante de possíveis imagens como, por exemplo, o casamento tradicional como modelo, o casamento aberto (a poligamia) como novo sentido de formação de união estável e os relacionamentos passageiros, caracterizando a fluidez na era do capitalismo exacerbado.

Assim entendemos que, apesar do sujeito aparentar ser homogêneo, ele é, na verdade, multifacetado, heterogêneo, cuja constituição histórica leva-o a ser atravessado por outros discursos, interpelado ideologicamente (Pêcheux, 1999). Portanto, o sujeito é constituído identitariamente, pelo e no discurso.

Para embasar ainda mais nossos estudos sobre identidade, buscamos suporte teórico em estudos culturais que procuram entender esses processos de mutação por um viés sociológico. Para tanto, tomamos como base os sociólogos Zygmunt Bauman e Stuart Hall.

Em Hall (2006, p.13), vemos que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”: pelo contrário, com a multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural, nos deparamos com uma multiplicidade desconcertante de identidades possíveis e, muitas vezes, acabamos nos identificando, ainda que temporariamente, com cada uma das identidades com que nos deparamos.

Bauman (1998) afirma que num mundo repleto de fatos transitórios, uma identidade fixa e bem definida não parece ser bem atrativa, pois

o mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produto disponíveis projetados para imediata obsolescência. Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa. O horror da nova situação é que todo diligente trabalho de construção pode mostrar-se inútil; e o fascínio da nova situação, por outro lado, se acha no fato de não estar comprometida por experiências passadas, de nunca ser irrevogavelmente anulada, sempre ‘mantendo as opções abertas’”. (p. 112-113)

A (des)construção e os sentidos do *casamento*

Ao consultarmos o dicionário Houaiss (2009, p.416), verificamos que casamento é o ato de casar-se ou uma união voluntária entre duas pessoas que passa pelo rito que celebra essa união. O casamento é então, um contrato entre duas pessoas, no qual há regras e deveres que sofrem deslizos e adquirem um novo sentido no decorrer do tempo. Segundo Gilberto Freyre (1978), na era do Brasil colonial, tínhamos o ato de casar como uma forma de procriação, tornando-se uma maneira de constituir uma família e ter filhos, transmitir seus bens e posses de terras, os quais eram valores essenciais para as famílias.

Entre os séculos XVIII, XIX e o XX há uma transição econômica. É nesse cenário que a maneira de relacionar-se começa a mudar. Agora, as mulheres inserem-se no mercado de trabalho e passam a ter uma participação econômico-financeira dentro das famílias tanto quanto o homem. Há, assim, uma reorganização nos papéis exercidos por homens e mulheres. E os casamentos são realizados por laços afetivos e não mais tratados como negócios, dando início a uma lenta ruptura no modelo que regia anteriormente. No entanto, o casamento ainda era um laço duradouro, que deveria permanecer por toda a vida do casal.

Com o surgimento da pílula anticoncepcional nos anos 60, há uma reviravolta na construção dos sentidos no casamento, pois aqui, as mulheres mudam seus comportamentos e ganham autonomia sobre seus corpos, possibilitando a escolha entre engravidar ou não. Com isso, o ato do casamento deixa de ser a única forma de relacionamento, pois agora não é mais necessário casar-se para ter relações com seus parceiros. A sexualidade está dissociada da maternidade.

Sendo assim, as vantagens do casamento passam a ser questionadas, pois casar começa a ser sinônimo de perda de liberdade, sacrifício da vida pessoal.

No século XXI, as novas construções discursivas em relação ao termo casamento continuam a sofrer mudanças de sentidos, digo construções discursivas porque desdobram-se, parafrasticamente, em muitas como por exemplo: casamentos modelos, casamentos duradouros, casamentos abertos, casamentos relâmpagos. Assim, esses novos sentidos agregados ao casamento, ao longo dos tempos, nos fazem pensar como se dão essas novas formas de relacionamentos e se a essência da família ainda perdura nos tempos de hoje, como veremos nas análises a seguir.

Um gesto analítico

O casamento é um ato que assume configurações e sentidos diferenciados, conforme o momento histórico vivido e a mídia, em especial. O ciberespaço aborda esses acontecimentos e mudanças de modo constante e das mais variadas maneiras em nosso contexto social.

Em um gesto interpretativo, observamos que as formulações mobilizam diversos sentidos que atravessam o casamento modelo/casamento duradouro (figuras 1); casamento aberto (figura 2); e a fluidez nos relacionamentos nomeados de “casamentos” (figuras 3). Se fizéssemos uma divisão entre o discurso tradicional e discurso novo sobre o casamento, teríamos dois grupos: o tradicional (figura 1); e um novo paradigma quanto à união (figuras 2 e 3).

Essas diferentes textualidades geram polêmicas, pois colocam em confronto diferentes formações discursivas que reiteram ou polemizam essas relações, como poderemos ver nas imagens a seguir:



Figura 1 - Glória Menezes e Tarcísio Meira: casamento modelo

Fonte: Yahoo!Brasil – acesso em 27/09/

Glória Menezes e Tarcísio Meira são exemplos de casamentos modelo e, por consequência, duradouro. Juntos há mais de 45 anos, esbanjam felicidade e cumplicidade, seja na vida profissional, seja na particular e se inserem, por assim dizer, em um contexto sócio-histórico bem diferente dos dias atuais.

A permanência desse relacionamento, segundo Glória Menezes, também exige alguns esforços. Ela acredita que a distância, às vezes, é saudável. *"Não é a distância que derruba um casamento. Porque, quando a gente se encontra, é um prazer enorme. A ausência estimula voltar para a cama com seu parceiro"*, disse ao "Jornal da Tarde".¹⁴

14 Informações retiradas do site: <http://br.omg.yahoo.com/noticias/conhe%C3%A7a-segredos-de-relacionamentos-duradouros-entre-celebridades.html>

Aqui temos um discurso que soa favorável aos sentidos de cumplicidade e de confiança entre um em outro, talvez até porque a profissão exija isso deles. À distância ou a ausência de umas das partes não é vista como um abandono, mas como algo saudável para fortalecer ainda mais a relação, pois quando há o reencontro, o sentimento, muitas vezes adormecido, aflora, dando vigor à relação. Temos também a percepção de que o casamento depois de algum tempo, passa a ter uma monotonia muito grande, pelo fato dos cônjuges se encontrarem todos os dias. Com a distância, a monotonia é quebrada e o casal passa a sentir a relevância de um para a vida do outro.

Nesse exemplo de casamento modelo e duradouro, temos os enunciados dos sujeitos cônjuges apontando a importância do “investimento” na relação, atitude rara em uma época na qual a descartabilidade predomina. Ou seja, a indispensável tarefa de conservação, vista, hoje, como cansativa e aprisionadora, pode ser um dos pontos fortes para se levar adiante um relacionamento.

Segundo um ditado popular, “só o amor constrói”. No entanto, os sentidos relacionados ao respeito mútuo, ao companheirismo ganham relevância entre as atitudes responsáveis por manter o que foi construído em boas condições de convivência e permanência. Assim sendo, podemos compreender que o imaginário que se constrói a partir do amor, do respeito e do companheirismo reitera a possibilidade de se existir um casamento duradouro.

Marcos Mion vive casamento aberto, afirma colunista

Por Papelpop Conteúdo | **Notas OMG** – seg, 6 de ago de 2012 10:42 BRT

Email Recomendar 42 Tweetar 3 +1 1

Marcos Mion, apresentador da Rede Record, vive um casamento aberto com a esposa **Suzana Gullo**. A informação é do colunista Leo Dias, do jornal "O Dia" desta segunda-feira (6).

Leia também:

Zilu revela que vive casamento aberto com Zezé Di Camargo: "Estou livre para viver o que quero"
Zilu, mulher de Zezé di Camargo, teria affair com modelo há 2 anos

Mion e Gullo são casados, mas ela mora fora do Brasil. Por conta disso, ele mataria as saudades com outras mulheres, livremente.

Os dois, no entanto, seguem firmes e fortes no relacionamento e chegaram a afirmar recentemente que possuem uma relação muito madura. Eles são pais de **Romeo**, 7 anos, **Donatella**, 3 anos, e **Stefano**, 1 ano.



Marcos Mion é apresentador da Rede Record (Foto: Divulgação)

Figura 2 – Marcos Mion: *casamento* aberto

Fonte: Yahoo! Brasil – acesso em 03/10/2012

Num leque de constantes transformações sociais, a valorização da liberdade, da privacidade e do individualismo acompanham as mudanças que afetam a instituição casamento. Os sujeitos estão mais preocupados com a própria felicidade e a auto-realização do que com a vida a dois, causando muitas vezes dificuldades em se adaptar com situações que exijam um modo de vida mais tradicional e voltado ao outro. E assim, muitas vezes, o sujeito se vê diante de duas formas de se relacionar: ou não formaliza nenhum relacionamento perante a sociedade, ou formaliza e tem a possibilidade de viver um relacionamento aberto, como é o caso do apresentador Marcos Mion na figura 2.

Nessa formulação é possível perceber que o sentido de amor romântico, idealizado, começa a sair de cena, levando com ele a idealização do par romântico, com aquela ideia romanesca de ser dois em um e, conseqüentemente, a ideia de exclusividade em um relacionamento. Aqui há a possibilidade de se relacionar com mais de uma pessoa ao mesmo tempo. Percebemos que o casal Mion e Suzana constituíram uma família com três filhos, porém, por algum impasse, a mãe mora em outro país com os filhos, e o pai, com uma carreira “solidificada” no Brasil, permanece aqui.

Enquanto não chega o tempo de ver sua esposa e seus filhos “*mata a saudade com outras mulheres, livremente*”.



qui, 3 de nov de 2011 15:48 BRST

1 MÊS: Thaís Fersoza se casou com Joaquim Lopes em uma linda cerimônia. Menos linda foi a Lua de Mel, já que o noivo terminou com a noiva durante a viagem. Depois de alguns meses, ele assumiu um namoro sério com Paola Oliveria. Suspeito...

Figura 3 – Thaís Fersoza e Joaquim Lopes: relações fluidas

Fonte: Yahoo! Brasil – acesso em 03/10/2012

Em nossos dias, a convivência raramente é em grupo, pois o sujeito não centra-se mais em um ciclo buscando constituir uma família para si. Por um efeito ideológico, o sujeito de hoje tem a sensação de originalidade e autonomia ao fazer suas “próprias” escolhas. Neste modelo temos o que Singly (2000) chamará de “individualista e relacional”.

O casal contemporâneo é confrontado por duas forças paradoxais: uma que preza pela individualidade e outra que prega a conjugabilidade, diante disso o sujeito se vê numa encruzilhada.

Em primeiro lugar, há um medo em assumir um compromisso, porque diminui a expectativa de que o casamento é para sempre. Por outro lado, isso pode criar uma precipitação em se casar, porque o casamento não é visto com tanta seriedade, ou até para tentar provar que aquela relação, sim, pode dar certo (Souza, 2007, p.63).

Esses entraves fazem parte das mudanças históricas e sociais que perpassamos, no qual propiciou uma maior flexibilidade nas estruturas e nas relações familiares.

Na figura 3, temos a reprodução desses aspectos que acabamos de mencionar. Temos um jovem casal representado pelos sujeitos atores Thaís Fersoza e Joaquim Lopes que realizam o ato do casamento num formato tradicional, com vestido branco, festa para os familiares e, aparentemente, parecem estarem felizes. Vejamos que o rito é do casamento modelo, mas para quem conhece o desfecho da história ou lê a nota de rodapé da foto, percebe que o modelo não é duradouro, ao contrário é um casamento dissolúvel, que não perdura nem na lua-de-mel, ou seja, as pessoas continuam, muitas vezes, seguindo o ritual tradicional, ouvindo ou proferindo o discurso religioso “até que a morte (n)os separe”, mas na prática o discurso é outro. Talvez boa parte das pessoas que se casam de forma tradicional, fazendo juramentos perante as pessoas em uma igreja, tem o objetivo de mantê-lo, mas ninguém é obrigado a conviver com determinada pessoa, infeliz, até os últimos dias de sua vida. Segundo Bauman (2001), a construção linguística, por assim dizer, que torna essas mudanças evidenciadas é a substituição do discurso “longo prazo” por “curto prazo”. Os cônjuges já não esperam mais viver juntos eternamente até a morte:

afinal a definição romântica “até que a morte nos separe” está decididamente fora de moda, tendo deixado para trás seu tempo de vida útil em função da radical alteração das estruturas de parentesco às quais costumavam servir e de onde extraía seu vigor e sua valorização. (Bauman, 2004, p.10)

A consequência disso tudo é um número cada vez maior de relacionamentos informais, de coabitação.

Considerações finais

Analisando todo esse processo histórico de significação em torno do ato de casamento e as mudanças que esse vem sofrendo, concluímos que os sentidos do casamento tradicional e duradouro estão abalados, ainda que continuem circulando na mídia e no ciberespaço. O que se vê é um número cada vez mais crescente de relacionamentos relâmpagos, relações abertas, relações fluidas, construindo assim um novo sentido de estar junto.

Segundo Lins (2007), várias são as causas responsáveis para que o casamento, como instituição, viesse a sofrer esse abalo, essa mudança: o aumento da longevidade; a diminuição da religiosidade; os contraceptivos que permitiram a emancipação da mulher; a liberdade sexual; a aspiração ao individualismo (característica da modernidade), levando à valorização do *eu* sobre o *nós* conjugal.

Apesar de todos esses deslizamentos de sentidos, percebemos que, ao longo das análises, mudam-se as formas de relacionamento, mas a essência da construção de um laço ainda permanece. Alteram-se os modos de convívio, mas o sentimento, seja ele passageiro ou duradouro, seja com um ou mais parceiros, ainda permanece. A necessidade de se relacionar ainda é constitutiva dos sujeitos, no entanto, compreender o seu funcionamento requer sempre novos gestos de interpretação.

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade - línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- DUALIBI, Julia. **Vem aí a microhoo!**. Revista VEJA. Rio de Janeiro: Editora ABRIL. Ed. 2047 – ano 41 - nº 6, p. 86—87, 2008.
- FERNANDES, Cleudemar, F. **Análise do discurso**: reflexões e análises introdutórias. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- LINS, Regina Navarro. **A cama na varanda**: arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo: novas tendências. Rio de Janeiro: Editora BEST SELLER LTDA, 2007.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**. 8. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- PAYER, Maria Onice. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. **RUA**, Campinas, SP: UNICAMP - NUDECRI, n.11, p.9-25, mar. 2005.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à afirmação do óbvio. Trad. De Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- _____. **Metáfora e interdiscurso**. In: *Análise de discurso*. Michel Pêcheux. 2 ed. Campinas: Pontes, 2011, p. 151-161.
- SINGLY, François de. O nascimento do 'indivíduo individualizado' e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, Clarice E.; SINGLY, F.; CICHETTI, V.(Orgs.) **Família e individualização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SOUZA, Rosane Mantilla. In: BERGAMASCO, Daniel. **1 em cada 3 jovens é filho de separados**. Revista da família brasileira. Folha de S. Paulo, p. 62- 63, 2007.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

Maria Lúcia Pereira¹⁵

Mayane Ferreira de Farias¹⁶

Janaina Luciana de Medeiros¹⁷

Mayara Ferreira de Farias¹⁸

Resumo

O presente artigo tem por objetivo ressaltar a importância de se trabalhar com atividades lúdicas em sala de aula, como elas podem contribuir no processo de ensino/aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, por o lúdico em seu contexto envolver jogos, brincadeiras, brinquedos, como também música, danças, cantigas de rodas entre outras, que ao serem incorporado no fazer pedagógico, fazem com que o educando sintam prazer no que está sendo proposto pelo professor, que por sua vez pode inserir lúdico nas demais áreas do conhecimento. Assim sendo para enriquecer o nosso trabalho fazemos uma ponte com os pensamentos e opiniões de alguns autores, que apontam a importância de se propor esse tipo de atividade, por acreditarem que elas são um recurso riquíssimo, que bem desenvolvidas, podem trazer relevantes contribuições no que se referem aquisição da aprendizagem nas séries iniciais.

Palavras-chave: Ludicidade. Processo ensino-aprendizagem. Ensino.

Abstract

This article aims to highlight the importance of working with recreational activities in the classroom, how they can contribute to the process of teaching / learning, making the school environment more welcoming for the playful in its context involve games, games, toys as well as music, dances, songs wheels among others, which are embedded in the pedagogical practice, make the student feel pleasure in what is being proposed by the teacher, which in turn can enter play in other areas of knowledge. Thus to enrich our work we make a bridge with the thoughts and opinions of authors, who point out the importance of proposing this kind of activity, because they believe they are a rich resource that well developed, can bring relevant contributions in refer acquisition of learning in the early grades.

Keywords: Playfulness. Teaching-learning process. Teaching.

15 Discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto de Formação e Educação Teológica – IFETE. marialucia_pereira@rocketmail.com (Autora).

16 Discente do Curso de Licenciatura em Computação e Informática na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. mayanefarias@hotmail.com (Co-autora).

17 Bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Técnico contábil pelo Colégio Comercial de Currais Novos/RN, Discente do Curso de Segurança do Trabalho (EAD) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Janaina_UFRN_turismo@hotmail.com (Co-orientadora).

18 Bacharel em Turismo pela UFRN, Técnico em informática pelo IFRN, Técnico em Guia de Turismo Regional pelo SENAC/RN e Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, mayara_turismo_ufrn@hotmail.com (Orientadora).

Introdução

Sabe-se que as crianças começam a brincar desde pequenas, das quais elas utilizam diferentes tipos de jogos, brinquedos, brincadeiras entre outras, pois através do brincar as crianças exploram seu imaginário, desenvolvem sua linguagem, expressam idéias e socializam-se.

Segundo Maluf (2004, p.21), toda criança que brinca vive uma infância feliz além de torna-se um adulto muito mais equilibrado fisicamente e emocionalmente, conseguira superar com mais facilidade, problemas que possam surgir no seu dia-a-dia.

Ver-se então que as brincadeiras são importantes, porque contribuem para formação do individuo desde sua infância até a sua formação adulta.

Diante do que dito percebemos que a escola pode trabalhar de forma lúdica, pois brincadeiras estão presentes diariamente em seu ambiente, através da contextualização das atividades lúdicas com o fazer pedagógico, onde ela provará aos educadores que direcionem essas atividades ao processo de ensino/aprendizagem.

Visto que o lúdico pode ser trabalhado em qualquer uma das áreas do conhecimento, independente da faixa etária que o aluno encontra-se. Para Feijó (1992 p.62) “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz partes essenciais da dinâmica humana”.

Para tanto o professor ver as atividades lúdicas como um recurso indispensável para a construção da aprendizagem, por elas contribuir no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo dos alunos.

Nesse sentido, compreendemos que os professores devem está sempre procurando inovar sua prática pedagógica, pois vivemos numa sociedade na qual a internet e as novas tecnologias estão por toda a parte ao alcance de todos, principalmente das crianças que as utilizam na maioria das vezes para brincar com os jogos eletrônicos e buscar informações de modo fácil. Daí a necessidade de tornar o ambiente de sala de aula mais agradável e interessante para os educando, um lugar onde sinta vontade está.

Sob esse prisma objetivamos demonstrar como as atividades lúdicas podem contribuir direta e indiretamente no desenvolvimento das crianças, ampliando cada vez mais o conhecimento já adquirido, considerando não só as brincadeiras, os jogos, os brinquedos, a música, a dança, etc. mais também as poesias, os poemas, as fábulas, os contos entre outros textos mídias existentes na escola. Procuraremos propor atividades que os levam a se manifestarem diante dos temas abordados.

Partindo desse pressuposto, trabalharemos com atividades lúdicas, no intuito de contribuir na aprendizagem dos alunos das séries iniciais, visando sanar de forma prazerosa as dificuldades sentidas por eles.

Vale ressaltar, ainda, que o docente tem um papel fundamental na execução destas atividades, pois dele não dependerá apenas sua aplicação, mas sim sua ação como mediador no sentido de acrescentar as modificações necessárias para sua execução.

Concepção do lúdico

A palavra lúdico vem do latim “ludus” que significa “jogo”, ver-se também que no dicionário Aurélio a palavra lúdico é relativo a jogos, brincadeiras e divertimentos. (FERREIRA, 2001).

Contudo, percebe-se que o brincar, o jogar, os brinquedos e o agir ludicamente leva o indivíduo e entregasse totalmente ao que tava fazendo, por que são ações praticadas com prazer, e

tudo que feito com prazer conduz a um aprendizado podendo torná-lo uma pessoa capaz de lutar pelos seus ideais diante do meio social do qual está inserido.

Por isso as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento do ser humano. Assim descrevemos agora algumas concepções, segundo o pensamento de alguns teóricos, para entendermos melhor a contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Dantas (1998) diz que o termo lúdico refere-se a função de brincar (de uma forma livre individual) e jogar (no que se refere a uma conduta social que supõe regras).

Então podemos dizer que o brincar e jogar são inteiramente atividades lúdicas, que quando são usadas com o propósito de promover a aprendizagem, precisamos antes de tudo investigar e dá um significado a ela, pois como diz Bessa (2006, p.54);

O jogo ou brincadeira facilita a apreensão da realidade e é muito mais um processo do que um produto. Por meio dele a criança recebe como se dá a relação humana, explora, desenvolve noções sobre o número físico, estabelecendo novas cadeias de significados e amplia suas percepções do real. Por ser essencialmente dinâmico, o jogo permite comportamentos espontâneos e improvisados, uma vez que os padrões de desempenho e as normas podem ser criados pelos participantes. (BESSA, 2006, p. 54)

Antunes (2003) acrescenta que as regras de um jogo definem seu caráter da mesma forma que as regras que se uma para viver definem nosso traço distintivo.

Ambos os autores, nos mostram que os jogos e brincadeiras estão interligados aos seres humanos, principalmente na infância, pois eles podem desenvolver nas crianças sentimentos e emoções, e que o educador deve trabalhá-las de forma responsável, para propiciar ao aluno uma aprendizagem mais correta.

Segundo Moyles (2002), o brincar é tão importante para a criança como o trabalhar para o adulto. Isso explica por que encontramos tanta dedicação da criança em relação ao brincar. Brincando ela cria e recria os momentos de sua vida, faz experiências e aprende sozinha e com outros.

Bessa (2006) destaca que brincar surge então com o espaço da partilha, da cooperação e também da competição, atitudes que surge e são negociadas normalmente durante a atividade lúdica.

Na mesma linha de pensamento pode-se afirmar que através das atividades lúdicas e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona idéias, estabelece relação lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e desenvolvimento. E, o fundamental, a criança vai socializando-se.

Teixeira (1995,) enfatiza que o ser que brinca e joga é também o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Percebe-se aí, um estímulo no desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

Fica claro, pois, que esse tipo de atividade propicia uma aula alegre e descontraída, possibilitando o aluno o contato com outro, respeitando-os e interagindo com eles, proporcionando a construção e compreensão de fenômenos sociais e culturas de forma natural.

O jogo na educação

Ao longo dos anos vem crescendo o número de autores que falam sobre o uso do jogo na escola, empregando a função lúdica e educativa. KISHIMOTO (2002) diz que CAMPAGNE (1989), surge critérios para uma adequada escolha de brinquedos, de uso escolar, de modo a garantir a essência do jogo. São eles:

1. O valor experimental > permitir a exploração e a manipulação;
2. O valor da estruturação > dá suporte à construção da personalidade infantil;
3. O valor de relação > colocar a criança em contato com seus pares e adultos, com objetivos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações e
4. O valor lúdico - avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica.

Desta forma, fica claro que o professor deve estar atento na hora da utilização de brinquedos pelas crianças para poder ajudá-las a manuseá-las que brinquem com elas, de modo a levá-las a chegarem a chegarem ao objeto preestabelecido de maneira prazerosa.

Por outro lado, Antunes (1998) cita quatro elementos para justificar e, de uma certa forma, o condicionamento da aplicação dos jogos, que independentemente da ordem que for apresentado, sua importância é a mesma, tais como:

A) Capacidade de se constituir em um fator de auto-estima do aluno:

Jogos extremamente “fáceis” ou cuja solução se coloque acima da capacidade de solução por parte do aluno causam seu desinteresse e o que é pior, sua baixa estima, associada a uma sensação de incapacidade ou fracasso (ANTUNES, 1998).

Nesse particular é importante que o professor possa organizá-los para simbolizarem desafios intrigantes e estimulantes, mas possíveis de serem concretizados pelos alunos, individualmente ou em grupo (ANTUNES, 1998).

Esse nível de dificuldade ideal não é parte inerente do jogo, mas provem da acuidade e perspicácia de observação do professor que pode, aqui e ali, dar algumas “dicas” facilitadoras quando o jogo é muito difícil, ou criar estratégias mais complexas, se julga de fácil solução (ANTUNES, 1998).

O reforço positivo expresso em gestos, palavras e outros símbolos deve sempre encerrar a atividade e deve ser seguido de entusiástico convite para o outro jogo, na próxima vez (ANTUNES, 1998).

B) Condições psicológicas favoráveis:

O jogo jamais pode surgir como “trabalho” ou estar associado a alguma forma de sanção. Ao contrário, é essencial que o professor dele se utiliza com ferramenta de combate à apatia e como instrumento de inserção e desafios grupais (ANTUNES, 1998).

O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um “momento especial a ser propiciado pelo jogo” constituem um recurso insubstituível no estímulo para que o aluno queira jogar. Os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida (ANTUNES, 1998).

C) Condições ambientais:

A convivência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos o espaço necessária manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem

e organização, a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para essa atividade (ANTUNES, 1998).

D) Fundamentos técnicos:

Um jogo jamais deve ser interrompido e, sempre que possível, o aluno deve ser estimulado a buscar seus próprios caminhos. Além disso, todo jogo precisa sempre ter começo, meio e fim e não ser programado se existir dúvidas sobre as possibilidades e de e sua integral consecução (ANTUNES, 1998).

Para o supracitado autor, aplicação de uma atividade que se utilize do jogo como suporte pedagógico requer antes de tudo uma preparação e conhecimento do educador do jogo, das técnicas e duração, do ambiente e qual o dia favorável para sua execução, para se ter êxito.

O papel do educador e as reflexões que desenvolve sobre as regras do jogo que aplica, ressaltando que importante não é apenas conhecer o jogo e aplicá-los, mas essencialmente refletir sobre suas regras e, ao explicitá-las, delas fazer ferramenta de afeto, instrumento de ternura, processo de reutilização do eu pela efetiva descoberta do outro, pois ele complementa dizendo que um verdadeiro educador não entende as de um regras do jogo apenas como elementos que torna ele possível, mas como verdadeira lição de ética e moral que, se bem trabalhadas, ensinarão a viver, transformarão e, portanto, efetivamente educarão (ANTUNES, 1998).

A partir disso percebemos o quanto o professor como mediador é importante no processo de aprendizagem do educando, pois ele tem que estar sempre bem preparado e consciente do objetivo a ser alcançado, transmitindo segurança no que está fazendo e dizendo, para adquirir das crianças confiança e cooperação para junto alcançarem novas aprendizagens (ANTUNES, 1998).

Redin (2000) ressalta que a criança que joga está reinventando grande parte do saber humano. Além do valor incontestado do movimento interno e externo para os desenvolvimentos físicos, psíquicos e motor, além do tato, que é a maneira privilegiada de contato com o mundo, a criança sadia possui a capacidade de agir sobre o mundo e os outros através da fantasia, da imaginação e do simbólico, pelos quais o mundo e seus limites são ultrapassados. A criança cria o mundo e a natureza, a forma e o transforma e, neste momento, ela se transforma.

Portanto podemos dizer que o jogar em sala de aula, promove momentos de interação e aprendizagem, auxilia os professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem.

O trabalho com atividades lúdicas nas várias áreas do conhecimento

As atividades lúdicas podem ser trabalhadas ao longo do processo ensino/aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, pois é bem sábio que a utilização de poemas, poesias, jogos educativos, brinquedo educativo entre outros objetivos na prática pedagógica torna o ato de aprender um prazer.

Amarilha (1997) salienta que sendo o processo de linguagem poética não-narrativo, verifica-se que ele é antes de tudo sensorial, imagístico, exatamente da maneira como as crianças primeiro recebem a impressão do mundo. Ao transformar essas imagens em expressão, pela linguagem verbal, entra na composição literária o elemento prazeroso.

Em componente gerador de prazer advém, sobretudo da natureza lúdica da linguagem, assim sendo, as manifestações do lúdico na poesia se dão por diferentes mecanismos relacionados ao jogo. Além dos textos poéticos podemos oferecer aos educando uma leitura variada de textos ou letras de músicas, através desses textos explorarem a parte ortográfica e gramatical; Em matemática podemos uma série de jogos (dominó, boliche, jogo da memória, etc.), com também cantigas de

rodas, no intuito de levar o aluno a desenvolver raciocínio lógico matemático, {...} um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer.

Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos jogos e o aspecto curricular que deseja desenvolver (PCN. 1997 48-49); Assim sendo, podemos planejar nossas aulas diárias a partir de ações lúdicas adequadas ao nível de ensino que a criança encontra-se, das quais selecionamos jogos, brinquedos ou brincadeiras com o propósito de promover o acesso a aprendizagem de conhecimento (Ciências, Geografia, História, Artes, etc.), utilizando uma variedade de recursos e matérias, dos mais simples ao concreto por exemplos: brinquedos ou jogos comprados diretos das lojas ou confeccioná-los com matérias recicláveis (garrafas, papelão, pedaços de tecidos), o importante é fazer com que o educando participe ativamente e compreenda que ele é a peça fundamental no processo de aquisição de novas aprendizagens.

Para findar, é preciso lembrar que o professor deve estar atento a idade e capacidade da turma, para agir de forma eficaz, a envolver a criança a participar com entusiasmos diante das atividades propostas.

Assim sendo, pode-se afirmar que não haverá criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente e impacientemente no mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos, pois o docente deve estar sempre em busca de melhorias, que favoreçam a aprendizagem de seu aluno, seja ela através de atividades lúdicas ou atividades que sobrepujem as dificuldades apresentadas pelos educando (FREIRE (2000).

Considerações finais

Procuramos através deste artigo, descrever, que as atividades lúdicas são um instrumento importantíssimo no processo de ensino aprendizagem, pois percebemos que o lúdico além de contribuir na aprendizagem dos educando é também considerada como parte integrante da vida do homem, porque os jogos, brincadeira, brinquedos etc, estimulam as crianças pequenas a desenvolverem sua imaginação, assim quando elas brincam aprendem ao mesmo tempo e adquirem conhecimento.

Portanto, ver-se que é necessário trabalhar com atividades que busquem valorizar o conhecimento já adquiridos pelos alunos permitindo a exceção é a apropriação cultural e a sua vivência na sociedade, bem como a transformação de sua conduta diante de tudo o que foi dito, concluímos, que as atividades lúdicas, podem ser uma grande parceiras na apropriação da aprendizagem, ou seja, ensinar e aprender podem andar de mãos dadas com o prazer e a satisfação intelectual.

Referencias

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Vozes, 1997.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis, RJ: Vozes 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil:** falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, 3 ed. Fascículo 15, Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

BESSA, Valéria da hora. **Teorias da aprendizagem.** Curitiba: IESDE S. A., 2006.

BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. IN: KISHIMOTO, T. M. (org.), Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 1998.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e movimento:** uma psicóloga para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

O LETRAMENTO NA OBRA “A MULHER QUE ESCREVEU A BÍBLIA” - MOACYR SCLiar: A INCLUSÃO DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE

Marinalva Dias de Lima UFT/PIBIC/CNPQ
Bárbara de Freitas Farah UFT/PIBIC/CAPEs

Resumo

Esse trabalho propõe analisar e discutir os indícios do letramento na obra de Moacyr Scliar, *A mulher que escreveu a bíblia*, a personagem é desprovida de beleza, e ao ser alfabetizada tem sua vida completamente mudada, não se tornando bela fisicamente, mas conquistando admiração e respeito dos outros e de si própria. Para dar conta desse objetivo este artigo foi organizado em três seções: o conceituamento de letramento e sua relação com a literatura, depois utilizou-se trechos da obra para descrever as características de letrada da personagem e por fim, a conquista do respeito e sua inserção social.

Palavras-chave: letramento; práticas de leitura; práticas de escrita.

Abstract

This work aims to analyze and discuss the evidence of literacy in the work of Moacyr Scliar, *A mulher que escreveu a bíblia*, the character is devoid of beauty, to be literate and have your life completely changed, not becoming physically beautiful, but winning admiration and respect of others and of itself. To realize this objective this paper is organized into three sections: the conceituamento literacy and its relationship with literature, then we used excerpts from the book to describe the characteristics of the character literate and ultimately winning the respect and its insertion social.

Keywords: literacy, reading practice, practice writing.

Letramento e Literatura

O presente artigo adentra no campo do letramento no intuito de conceituar e abordar esse tema baseando-se na inclusão do indivíduo através da escrita, sendo assim, nesse primeiro momento discutiremos: O que é letramento? É importante ressaltar antes de tudo a diferença entre letramento e alfabetização. Alfabetizar caracteriza-se em aprender a decodificar os signos linguísticos, o indivíduo aprende apenas a ler e escrever, não se apropria da leitura e escrita, o que é o contrário da prática do letramento que não se constitui somente no ato de ler por ler ou escrever por escrever, mais do que isso, é uma ação que implica uma leitura e uma escrita social do mundo, que se conjuga com as práticas de interação oral, sendo um estado em que um grupo social ou um indivíduo adquirem por consequência da interação com a escrita. Como afirma KLEIMAN (2010, p. 382):

Podemos afirmar, em resumo, que na interpretação não dicotômica do conceito de letramento está reafirmada a essência da atividade de ensinar a ler e escrever: não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno (...).

Entretanto, fez-se necessário não só apresentar alguns aspectos do letramento, mas também da literatura, que são imprescindíveis compreender no decorrer desse trabalho, já que a obra analisada também é literatura, mas de já afirmamos que não nos deteremos muito nessa área, o que nos levou a tal atitude é a grande colaboração que ela traz para nosso estudo. MOISÉS (2008) traz uma breve conceituação de literatura, e nos mostra a contribuição da literatura para o letramento:

Ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura, nas sociedades letradas, não há cultura; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário não se reduz ao significado (...), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas. p.18.

A literatura constrói um universo de letramento, formando pessoas críticas e conscientes em relação ao que leem, e que passam a ter segurança de ler e compreender os verdadeiros significados, mesmo aqueles que estão nas entrelinhas, criando possibilidades de novos mundos, abrindo portas para novas experiências, incentivando a criatividade e autonomia desses leitores.

A Feia e suas características de letrada

“A feiura é fundamental, ao menos para o entendimento desta história. É feia, esta que vos fala. Muito feia. Feia contida ou feia furiosa, feia envergonhada ou feia assumida, feia modesta ou feia orgulhosa, feia triste ou feia alegre, feia frustrada ou feia satisfeita –feia, sempre feia”. (SCLAR,2006, p.6.).

Neste artigo a personagem descrita é denominada pelo próprio autor dentro da obra como “a Feia”, Moacyr Scliar em nenhum momento menciona o nome da personagem, entendemos tal atitude como uma tentativa de identificar o leitor com a personagem, que é descrita como uma mulher extremamente feia, digna de pena de todos que estão à sua volta, que no primeiro momento da história, não sabe ler nem escrever, uma mulher que vive iludida, solitária, submissa ao seu pai e sem perspectivas.

Características que vão desaparecendo quando aprende a ler e escrever. No trecho abaixo identificamos a paixão da feia pelas letras, pelas palavras, pelos textos que vão tomando conta do seu ser e a feia começa a tomar consciência de todo o poder que passa a deter, como observamos logo abaixo:

Trecho I

Bastava-me o ato de escrever. Colocar no pergaminho letra após letra, palavra após palavra, era algo que me deliciava. Não era só um texto que eu estava produzindo; era beleza, a beleza que resulta da ordem, da harmonia. Eu descobria que uma letra atrai outra, que uma palavra atrai outra, essa afinidade organizando não apenas o texto, como a vida, o universo. (SCLYAR, 2006, p. 17)

Interpretamos “a Feia” como sendo uma metáfora da minoria que não se sente incluída na sociedade. Ao longo da obra, quando a personagem vai se apropriando da escrita, ela vai ao mesmo tempo sentindo-se inserida socialmente, chegando a tal reconhecimento, que foi encarregada de contar a história de povo hebreu, escrevendo a Bíblia.

Apesar de sua “feiura” (feiura essa que acreditamos representar a minoria), a personagem descobre seu valor dentro do mundo, se torna uma pessoa letrada, capaz de ler e escrever criticamente e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Como observamos no exemplo a seguir:

Trecho II

E as gerações se sucediam, no relato dos anciãos, que agora abandonava a humanidade como um todo e se concentrava nos hebreus, começando pelos patriarcas. Um terreno no qual se moviam com desenvoltura. De

patriarcado certamente entendiam, e deixavam bem claro que aquele era um modelo perfeito, o pai de todos os modelos. Ocorreu-me que aquilo talvez fosse uma jogada política: patriarcas no início, juízes depois, reis no fim, eles estavam sugerindo que havia um continuum de poder que se iniciava em tempos imemoriais e culminava com o padrão deles, Salomão. Essa era uma abordagem que eu não podia - e não queria - pôr em questão. Ao grosseiro maquiavelismo deles teria de contrapor um outro, e amável, maquiavelismo, o maquiavelismo do sentimento camuflado. (SCLLAR, 2006, p.68)

Outra característica de letramento são os traços pragmáticos abordados pela feia, ao desconstruir um discurso e inserir um sentido que não estava exposto:

Trecho III

Ninguém falava de meus traços; ninguém diria, por exemplo, como és bela - mas também ninguém diria, és medonha. Guardariam silêncio, ou então recorreriam a sinuosas expressões de elogio: como tu estás bonita com essa túnica. A afirmativa "tu estás bonita" sempre se acompanharia de uma relativizadora complementação ("com essa túnica"), o que atenuaria a mentira, tornando-a suportável aos olhos de Jeová e ao mesmo tempo alimentando a piedosa ilusão. (SCLLAR, 2006, p. 9.)

O ato de aprender a ler e a escrever, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. (SOARES, 2009, p.38). Percebemos a influência do letramento pelo fato da personagem questionar tudo, estando sempre desconfiada, procurando segundas intenções, não aceitando tudo que lhe é dito. E é isso que mostraremos no trecho IV, onde vemos a primeira impressão da “Feia” quanto ao favor recebido e logo após no mesmo fragmento, veremos a mudança de opinião:

Trecho IV

Sua ajuda não tivera segundas intenções; agira movido exclusivamente pela solidariedade, pela simpatia, pelo desejo de ensinar: estava velho, queria transmitir a alguém a sua habilidade de escreva e parecera-lhe que eu era a pessoa adequada. (...). Tudo muito nobre, mas eu suspeitava que no fundo ele não fosse tão desprendido. Mais de uma vez notara a expressão de rancor em sua face quando meu pai lhe dava uma ordem qualquer. Não estaria tentando subverter a ordem na família do patriarca, instrumentalizando a feia primogênita numa atividade reservada a homens, e só a alguns homens? (SCLLAR, 2006, p.16).

Como se observa, "o letramento aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as tornam capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído". (O'NEIL, 1970 *apud* SOARES, 2009, p.77). Nos trechos V e VI, vemos mais efeitos do letramento:

Trecho V

Que emoção. Deus, que emoção. Eu olhava aqueles vacilantes traços com a satisfação de um artista contemplando sua obra-prima. Tinha conseguido algo com que nunca sonhara. Mais: naquele curto espaço de tempo eu mudara. Já não me sentia tão feia. Meu rosto continuava o mesmo, mas a sensação da fealdade intrínseca, a sensação que me acompanhava até durante o sono e se traduzia em pesadelos dos quais acordava gritando, essa sensação se atenuara consideravelmente. Eu agora era... feinha. Uma condição perfeitamente suportável e que, comparada ao que eu passara, representava até um estado de inesperado bem-estar, de felicidade, quase. Sentia-me leve, solta, como se o ato de escrever, uma letra, uma única letra - tivesse me libertado de um passado opressivo. (SCLLAR, 2006, p.16).

Trecho VI

De modo que quando ele perguntou, com a gentileza habitual, se eu aceitava participar no empreendimento, não vacilei: topo, respondi. E acrescentei, um tanto afoita:
- Se for o caso, posso começar já. Sorriu - nesse momento tive certeza de que já não me achava tão feia, que descobria em mim uma oculta beleza, a beleza da inteligência, da cultura. (SCLLAR, 2006, p.57).

Nota-se que o letramento não só muda a vida, mas também o psicológico da “Feia” que no decorrer da obra passa a se sentir bela, pelo fato de ser letrada, tornando-se uma pessoa mais segura, independente, consciente de toda a força e peso da escrita em sua vida, se tornando sócio-histórica e culturalmente situada.

A conquista do respeito e a inserção social

O letramento tem a capacidade de mobilizar a pessoa que o possui, e as que estão a sua volta, fazendo com que elas adquiram valores relevantes para impor opinião e admiração e que acaba por gerar um reflexo de poder e de autoridade nas relações sociais, além de formar a própria identidade da pessoa dentro dessas relações sociais, como vemos a seguir:

“Os processos que contribuem para as construções identitárias são discursivos. Para além das identidades nacionais, étnicas, de gênero, são construídas discursivamente identidades profissionais [...]. Nesse processo, a interação é determinante, pois permite que os participantes se posicionem e sejam posicionados pelo outro segundo relações de poder, status, hierarquia, gênero, etnia. Esses posicionamentos discursivos, por trás das mutáveis construções identitárias, fornecem orientações momentâneas, locais, circunstanciais, passo a passo, sobre o status, poder e legitimidade dos participantes da interação, dentro dos parâmetros que a instituição permite (HOLLAND et al., 1998; KLEIMAN, 2006 apud KLEIMAN, 2010, p388 -389)

É notável o respeito que a feia adquire quando se torna letrada. Dentro da obra, naquele tempo, apenas alguns homens aprendiam a ler e escrever, que eram denominados os escribas. Uma mulher que lia e escrevia era inconcebível. Simplesmente não existia. A nossa personagem foi a primeira naquele tempo. O escriba, por algum motivo, resolveu ensinar aquela pobre jovem feia a escrever. E ela tinha consciência da importância daquele aprendizado, da revolução que causaria em sua vida:

Trecho I

- Vou - anunciou, em voz solene, se bem que um pouco trêmula - ensinar-te a escrever.

Aquilo sim era uma coisa surpreendente, a coisa mais surpreendente que ocorrera em minha vida. Escrever era coisa para raríssimos iniciados, para gente que, por mecanismos obscuros, chegava ao domínio de uma habilidade que nós outros olhávamos com um respeito quase religioso. Além disso - mulher escrevendo? Impossível. Mulher, mesmo feia, era para cuidar da casa, para casar, gerar filhos. (SCLLAR, 2006, p. 16)

Adiante veremos como a “Feia” conquistou o respeito de diversos personagens dentro da obra:

O Escriba

O estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, leva “a Feia” a ser reverenciada pelo Escriba de Salomão:

Trecho II

Fui respondendo enquanto ele, sentado à mesa diante de mim, escrevia laboriosamente. Notei que grafara mal a palavra "sonho" e, depois de pequena hesitação, mostrei-lhe o erro. Olhou-me como se eu fosse um ser de outro planeta. Perguntou: - Mas então sabes ler e escrever? - assombrado. Eu disse que sim, e contei como tinha aprendido, com o que fez uma longa anotação a respeito e passou a me olhar com reverência, mas também com alguma raiva, que não me passou despercebida. (SCLLAR, 2006, p.22).

O Pastorzinho

Quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita, é devido também ao fato da “Feia” ser uma mulher alfabetizada, que no período não era nada comum, um fato que sinaliza a relação da personagem com as minorias, e embora de maneira tímida, nos remete a liberdade pela busca do conhecimento:

Trecho III

*- Está bem. Podes contar comigo. Onde está essa tal carta?
Expliquei que ainda teria de escrevê-la. Ele ignorava essa minha habilidade; arregalou os olhos: uma mulher, escrevendo? De imediato, cresci em seu conceito: agora eu já não era mais a feia filha do patriarca, era a letrada - e mulher do rei, ainda por cima. Sua admiração naturalmente era um conforto, (...). (SCLLAR, 2006, p. 50).*

O rei

Implícito no conceito de aprender a ler e escrever está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p.17). Tal atitude, não só levou a “Feia”, a receber uma das missões mais importantes, como também a conduziu ao seu objetivo final, que era consumir o casamento e obter respeito:

Trecho IV

*- Está muito bem redigido. Uma obra para fazer inveja a qualquer escriba.
Miron-me, fixo.
- Alguém escreveu isto para ti?
A pergunta me deixou na defensiva. Estaria ele buscando indícios de uma conspiração palaciana? De toda forma, eu não mentiria. Disse que não, que sabia ler e escrever, que fazia isso há muito tempo.
- Maravilhoso. Tu és a primeira mulher letrada que encontro - afirmou, com uma admiração que, devo dizer, massageou consideravelmente meu ego. (SCLLAR, 2006, p. 53).*

Considerações Finais

Neste artigo procuramos focalizar práticas de letramento e seus impactos na construção da identidade da personagem principal da obra de Scliar. Fica evidente que toda a progressão da personagem se deve ao fato de se inserir no mundo das letras. Tendo a escrita como elemento-chave para sua vida social, cultural, política, pessoal e afetiva. Sua existência pode ser dividida em antes e depois de seu aprendizado, de sua apropriação da descoberta do mundo da palavra escrita.

Esse trabalho nos permite observar outros modos de acesso e distribuição dos bens culturais, de trajetórias de formação, de inserção nas práticas culturais hegemônicas, que culminam na apropriação das práticas de letramento, na equalização das oportunidades de acesso a essa cultura, e na auto-afirmação e autorização dos sujeitos que seguem essas trajetórias singulares de letramento.

Referências

- KLEIMAN, A.B. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Perspectiva.v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.
- MAGALHÃES, H.G.D.; PEREIRA, U.C. Temas transversais e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa na escola. In: _____ *Reflexões, prática e colaboração na formação de professores/colaboração*, Carine Haupt... [et al]. – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 263-270.
- MOISÉS, L. P. O Ensino da Literatura. In: _____ *Encontro Regional da ABRALIC (11.:2007. São Paulo)* Literaturas, artes, saberes / organização, Sandra Nitrini coordenadora...[et al].- São Paulo: Aderaldo e Rothschild: ABRALIC, 2008. p. 12-22.
- SCLIAR, Moacir. *A mulher que escreveu a Bíblia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros* / Magda Soares. - 3. ed. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.128p.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

JOGOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Marlicleide Melo Farias da Silva¹⁹

Mayane Ferreira de Farias²⁰

Janaina Luciana de Medeiros²¹

Mayara Ferreira de Farias²²

Resumo

Este artigo discute sobre os jogos na educação matemática. Como e por que as crianças precisam do jogo na sua vida escolar? É necessário compreender a importância do jogo na vida de cada criança e, é através do jogo que o educador pode observar o desenvolvimento intelectual da criança. Nesse estudo analisa-se e busca-se esclarecer as relações entre o jogo e o funcionamento intelectual do aluno. Também interpreta os jogos no conjunto de contexto do pensamento da criança, distinguindo seus critérios habitualmente utilizados no jogo. O jogo é fundamental porque é um dos meios pelo qual as crianças aprendem a se preocuparem como realizar determinadas regras de convivência, atividades e, ao mesmo tempo, descobrem o prazer pelo aprender.

Palavra chave: Jogos, Educação Matemática, Aprendizagem.

Abstract

This article discusses the games in mathematics education. How and why children need to play at your school? It is necessary to understand the importance of play in the life of each child and it is through play that the teacher can observe the child's intellectual development. In this study analyzes and seeks to clarify the relationship between the game and the student's intellectual functioning. It also plays games in the whole context of the child's thinking, distinguishing your criteria commonly used in the game. The game is crucial because it is a means by which children learn to worry about how to perform certain rules of living, activities and at the same time, discover the pleasure of learning.

Keyword: Games, Math Education, Learning

19 Discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto de Formação e Educação Teológica – IFETE. marlicleidefarias@yahoo.com.br (Autora).

20 Discente do Curso de Licenciatura em Computação e Informática na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. mayanefarias@hotmail.com (Co-autora).

21 Bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Técnico contábil pelo Colégio Comercial de Currais Novos/RN, Discente do Curso de Segurança do Trabalho (EAD) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Janaina_UFRN_turismo@hotmail.com (Co-orientadora).

22 Bacharel em Turismo pela UFRN, Técnico em informática pelo IFRN, Técnico em Guia de Turismo Regional pelo SENAC/RN e Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, mayara_turismo_ufrn@hotmail.com (Orientadora).

Introdução

Os jogos são atividades muito importantes na vida das crianças, porque as ajudam a aprender muitas coisas boas, como respeitar seus colegas, respeitar as regras ditadas e ao mesmo tempo se divertir com os amigos.

Com relação a os jogos na matemática é importante ressaltar que através deles que descobrimos potencialidade, criatividade e a autonomia do educando.

Desde muito pequenas as crianças envolvem-se em atividades com jogos naturalmente, elas criam, inventam, fantasiam á medida que se envolvem em atividades lúdicas, relacionadas a jogos e brincadeiras.

Daí para os jogos com regras é uma conquista que exige da criança, cada vez mais, o desenvolvimento de novas habilidades.

É importante destacar que as atividades de jogos são inerentes a ser humano, não somente na fase da infância, mas também nas vivências dos adultos.

Este artigo discute sobre os jogos na educação matemática. Como e por que as crianças precisam do jogo na sua vida escolar? É necessário compreender a importância do jogo na vida de cada criança e, é através do jogo que o educador pode observar o desenvolvimento intelectual da criança.

Nesse estudo analisa-se e busca-se esclarecer as relações entre o jogo e a capacidade intelectual do aluno. Também interpreta os jogos no conjunto de contexto do pensamento da criança, distinguindo seus critérios habitualmente utilizados no jogo.

Concluiu-se ao final do trabalho que o jogo é fundamental porque é um dos meios pelo qual as crianças aprendem a se preocuparem como realizar determinadas regras de convivência, atividades e, ao mesmo tempo, descobrem o prazer pelo aprender.

Jogos no ambiente escolar

Muito se tem discutido sobre a importância do jogo no processo de desenvolvimento das crianças. Para Grando (apud, RIBEIRO, 2009, p. 19) “tanto os trabalhos de Piaget (2009), quanto os de Vygotsky (2009) e seus respectivos seguidores, apontam para a importância dos jogos no desenvolvimento da criança”.

Nessa perspectiva, a inserção dos jogos no contexto escolar aparece como possibilidade altamente significativa no processo de ensino aprendizagem, por meio do qual. Ao mesmo tempo em que se aplica a idéia de aprender brincando, gerando interesse e prazer, contribui-se para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Para Moura (1994) apud (RIBEIRO, 2009, p.19) “a importância do jogo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, vivendo “virtualmente” situações de solução de problemas que os aproxima daquelas que o homem realmente enfrenta ou enfrentou”.

No jogo a criança tem que refletir, analisar e criar estratégias para se dar bem, estabelecendo um caminho para o desenvolvimento do pensamento.

Alguém poderia se perguntar: mas por que jogos no ensino da matemática? Grando (apud, RIBEIRO, 2009, p. 20) “ao observarmos o comportamento de uma criança em situações de brincadeiras e / ou jogo, percebe-se o quanto ela desenvolve sua capacidade de fazer perguntas,

buscar diferentes soluções, repensar situações, avaliar suas atividades encontrar e reestruturar novas relações, ou seja, resolver problemas”.

Para Grando (apud, RIBEIRO, 2009, p. 21) é fundamental inserir as crianças em atividades que permitam um caminho que vai da imaginação à abstração por meio de processos que possibilitam o levantamento de hipóteses e testagem. De reflexão, análise, síntese e criação. Nesse sentido, a criança cria/descobre estratégias diversificadas de resolução dos problemas nos jogos.

De acordo com Kishimoto (1992) o jogo veio a ganhar um valor crescente na década de 60, com o aparecimento de museus, com concepções mais dinâmicas, onde nesses espaços as crianças podem tocar e manipular brinquedos.

É muito importante que a crianças passa tocar sentir e ao mesmo tempo ela está aprendendo a forma e tamanho de cada um desses brinquedos.

Segundo Brito (2005) quando se pensa em aquisição de conhecimento deve-se ter bem claro que tipo de jogo usar, em qual momento deve ser inserido em sala de aula.

Quando o professor for usar jogos em sua sala de aula ele tem que procurar saber quais os tipos de jogos ele deve usar com os seus alunos para quer através desses jogos os alunos venham aprender e melhora muito mais.

Em seu livro Psicologia da Educação Matemática, Brito (2005) diz que os trabalhos realizados por: Marcedo (1995), carneiro (1995), Jesus (1997), Jesus e Fernandes (1998), Jesus(1999), dentre outros têm mostrado que os jogos constituem um suporte metodológico importante, pois, através deles, os alunos podem criar, pesquisar, “brincar” e “jogar” com a matemática.

É através do jogo que a criança aprende a pensar, memorizar, brincar e aprende a matemática muito mais rápido.

Assim espera-se que este estudo sirva para fomentar mais dissensões pelas profissionais da educação em prol de um ensino cotidiano escolar.

A importância do jogo na matemática

Normalmente em todo o processo escolar do indivíduo existem várias dificuldades na matemática. No início da vida escolar, muitas crianças tem dificuldade nos estudos, principalmente, nos jogos de matemática; muitos encontram barreiras e não conseguem aprender com rapidez; já outros aprendem e se dão muito bem.

Os jogos na matemática são muito importantes e tem que ser trabalhados com muita responsabilidade e paciência; trabalhando a matemática partindo de jogos, dinâmicas e em grupo é maravilhoso para educar e para o desenvolvimento da criança, trabalhar assim é muito bom, porque as crianças aprendem mais rápido e exploram seus conhecimentos e se enturmam melhor com os colegas.

Assim, é importante os jogos na matemática porque é através deles que a criança trabalha as suas habilidades e sua cognição. Além disso, contribui para que o educador venha a definir o tipo de jogo em função da necessidade do aluno buscando e criando novas maneiras de jogos em função da necessidade e da capacidade do mesmo.

Nessa perspectiva o individuo brinca, pensa, comunica-se e está sempre expressando seu conhecimento e conseqüentemente a criança interage com outras.

Ribeiro (2009, p. 21) afirma que relacionar o trabalho com os jogos nas aulas de matemática é uma atividade de resolução de problemas, não estamos querendo dizer que resolver problemas é uma atividade exclusiva do campo da matemática, mas sim, afirmar que, ao desenvolver atividades com jogos em matemática, pode-se estar, naturalmente, desenvolvendo uma atividade de resolução de problemas envolvidos no jogo, sendo essa abordagem entendida como ponto de partida da atividade matemática.

A autora diz que os jogos não são só uma brincadeira, mas uma atividade que o aluno mostra que tem qualidade e capacidade de resolver problemas na matemática.

É por meio dos jogos que a criança desenvolve sua capacidade de fazer perguntas, buscarem novas soluções de resolver problemas.

Segundo Ribeiro (2009, p. 23) “ainda destaca: propor os jogos nas aulas de matemática; pensa-se na inserção de jogos que desencadeiam um processo de resolução de problemas, com vista à produção de novos conhecimentos matemáticos”.

Os jogos proporcionam muitas coisas boas para as crianças porque é por meio deles que eles se enturam com os demais alunos e aprendem a trabalhar em grupos fazendo amizades e aprendendo muito mais coisas novas com os seus colegas, e ao mesmo tempo mostra suas habilidades.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2002, p. 211) o jogo é um fenômeno cultural com múltiplas informações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou contexto. Apesar de a natureza do jogo proporcionar também um trabalho com noções matemáticas, também pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem; isto é, proporcionar a criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude.

Os jogos é uma brincadeira lúdica que deve ser planejada pelo o educador, para que o mesmo venha observar se a criança está tendo e aprendendo alguma coisa. Porque e por meio dos jogos que a criança expressa seus conhecimento.

Ainda nessa linha de pensamento, Grando (apud RIBEIRO, 2009, p. 24) afirma: “a inserção dos jogos nas aulas de matemática pode acontecer em todos os níveis de ensino, sendo que o mais importante é que os objetivos estejam claros, a metodologia a ser utilizada seja adequada ao nível em que se está trabalhando e principalmente, que represente uma atividade desafiadora ao aluno para o desencadeamento do processo”.

Desse modo, é importante saber trabalhar com os jogos e saber como deve ser ensinado. Com responsabilidade e paciência, a criança aprende muito mais rápido, desenvolvendo seu raciocínio e aprendendo a desenvolver a matemática através dos jogos.

Por conseguinte, Grando (apud, REBEIRO, 2009, p. 25) diz: no jogo de regras, a criança abandona o seu egocentrismo e o seu interesse passa a ser social, havendo necessidade de controle mútuo e de regulamentação. A regra, nesse tipo de jogo, supõe necessariamente relações sociais ou interindividuais, pois no jogo de regras existe a obrigação do cumprimento destas que são impostas pelo grupo, sendo que a violação de tais regras representa o fim do jogo social.

Os jogos de regras são maravilhosos porque por meio do mesmo a criança aprende a respeitar e cumprir todas as regras citadas, e aprende a respeitar seus colegas a trabalhar em grupo, e dando valor a brincadeira que mais custa e sente prazer em brincar que são os jogos.

Para Brenelli (apud RIBEIRO 2009, p. 26): os jogos de regras exigem que sejam construídos procedimentos e compreendidas relações que produzam ao sucesso ou ao fracasso, ou seja, “êxito no jogo depende da compreensão do mesmo”. No entanto, é notório ressaltar que muitos alunos aprendem a matemática através dos jogos, o mesmo é muito importante para o desenvolvimento cognitivo de cada criança.

Para Froebel (apud STARE PRAVO 2009, p. 19): o uso de jogos e brincadeiras como estratégia de ensino na escola é uma idéia bastante importante difundida. Já no século XIX ele defende a importância dos jogos na educação salientando seu papel na exteriorização do pensamento e na construção de conhecimento.

Na chamada escola ativa, os jogos e brincadeiras eram tidos como instrumentos essenciais de aprendizagem, recebendo papel de destaque na organização do trabalho escolar.

Segundo Starepravo (2009) as crianças devem jogar pelo prazer que o jogo proporciona e devemos estar conscientes de que, mesmo sem as nossas interferências, elas estão enfrentando desafios, fazendo antecipações, coordenando esquemas cognitivos, orientando e regulando suas ações, avaliando resultados, ou seja, mesmo que envolvidas em uma atividade puramente lúdica, esta pode trazer benefícios ao desenvolvimento e à aprendizagem.

É relevante, portanto, que elas tenham oportunidade de jogar várias vezes o mesmo jogo, além disso, ao jogar varias vezes um mesmo jogo ao longo do ano letivo, as crianças têm oportunidade de avançar em relação às estratégias usadas. É por meio dos jogos que a criança mostra suas habilidades.

Conclusão

Em síntese, o ensino da matemática pode ser mais para crianças das séries iniciais para propor aos mesmos novos conhecimentos. Os jogos se constituem em uma atividade lúdica gerando novas ações, novas práticas de ensino na matemática.

Nesse contexto, vale destacar a importância dos jogos na vida das crianças, com isso o jogo na matemática é uma ferramenta lúdica que vem trazer subsídios importantes para o trabalho dos professores, facilitando o aprendizado dos nossos alunos. Sendo assim, os jogos buscam contribuir para construção do conhecimento da matemática.

O jogo é importante porque proporciona o aprendizado do aluno quando é usado com metodologia adequada por meio de jogos dinâmicos e atrativos prendendo a atenção. E em virtude dos fatos mencionados, é inevitável não perceber a importância dos jogos na matemática, porém, o professor tem que ser um educador responsável procurando maneiras que o educando aprenda mais rápido e amplie seu conhecimento.

Referenciais

- BRENELLI, R.P. **O jogo com espaço para pensar**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRITO, Márcia Regina F. de, **Psicologia da Educação Matemática**. Florianópolis: Insular, 2005.
- GRANDO, R. C. **O jogo e suas possibilidades metodológicos no processo ensino-aprendizagem de matemática**. Campinas, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Ed. Cortez: São Paulo, 2005.
- MOURA, O. Apud, RIBEIRO. **A séria busca no jogo**. São Paulo: Saraiva. 2009
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 2002.
- RIBEIRO. **Jogos modelagem na educação matemática**. São Paulo: Saraiva 2009.

STAREPRAVO,A.R. **Matemática em tempo de transformação**. Curitiba: Renascer, 1997.
STAREPRAVO,A.R.; MORO, M.L.F. **As crianças e suas notações na solução de problemas**.
Curitiba: UFPR, 2005.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL MENOR

Marliete de Carvalho dos Santos Silva²³

Mayane Ferreira de Farias²⁴

Janaina Luciana de Medeiros²⁵

Mayara Ferreira de Farias²⁶

Resumo

O presente artigo pretende provocar uma análise, e a reflexão a respeito da inclusão levando em conta os paradigmas conceituais que vem sendo discutido em documentos nacionais e internacionais no âmbito da inclusão social, tornando-o um movimento mundial de luta por direitos iguais, independentemente das diferentes classes sociais, raça ou religião. Abordando o tema e buscando o conhecimento metodológico, vejo que inclusão ainda esta muito longe de ser discutida, pois ainda encontramos bastantes obstáculos mediante as diferenças individuais, pois não está sendo respeitados os direitos humanos e de sua importância, lidar com a adversidade no mundo contemporâneo em que se encontra hoje e sem humano. Ser gente é ser capaz de ser diferente, e essa diferença deve ser respeitada, e acabar com o enigma de que o homem não pode ser diferente, temos que ter cuidado para o ato de incluir, no entanto às vezes a inclusão quando não compreendida pode tornar um raro momento de exclusão. Respeitar o direito do cidadão e um ato de conviver com a adversidade e ajudar o mesmo a exercer sua cidade.

Palavras-chave: Inclusão, Diferença, Direito.

Abstract

This article is intended to provoke an analysis and reflection about including taking into account the conceptual paradigms that have been discussed in national and international documents as part of social inclusion, making it a worldwide movement fighting for equal rights, regardless of the different social class, race or religion. Approaching the topic and seeking knowledge methodological see that inclusion is still far from being discussed because we still find many obstacles through individual differences, because not being respected human rights and its importance, give with adversity in the world contemporary as it is today, and without human. Being people and being able to be different, and this difference must be respected, and finish the puzzle that man can't be different, we must be careful to include the act however sometimes inclusion can become when not understood a rare moment of exclusion. Respect the right of the citizen and an act of living with adversity and help it to exercise your city.

Keywords: Inclusion, Difference, Right.

Introdução

23 Discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto de Formação e Educação Teológica – IFETE marlietesantos@rocketmail.com (Autora).

24 Discente do Curso de Licenciatura em Computação e Informática na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA e Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. mayanefarias@hotmail.com (Co-autora).

25 Bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Técnico contábil pelo Colégio Comercial de Currais Novos/RN, Discente do Curso de Segurança do Trabalho (EAD) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Janaina_UFRN_turismo@hotmail.com (Co-orientadora).

26 Bacharel em Turismo pela UFRN, Técnico em informática pelo IFRN, Técnico em Guia de Turismo Regional pelo SENAC/RN e Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, mayara_turismo_ufrn@hotmail.com (Orientadora).

Ha diversas maneiras que o ser humano tem de se relacionar com a sociedade, Com o mundo e a natureza das mais variadas formas, de acordo com a cultura em que está inserido.

Na carreira de professor, considera-se a educação uma expressão do cognitivo e desenvolvimento psicomotor pelo outro, pois “educar” é fazer o outro crescer, desenvolver e evoluir, compartilhar bons momentos com sucesso e sonhos.

Além disso, sempre existe a possibilidade de pessoas se transformarem, mudando suas práticas de vida em relação às diferenças, pois, o objetivo é respeitar as diferenças individuais, entendidas estas com características naturais dos seres humanos, pela convivência das relações estabelecidas em toda comunidade escolar sem competitividade e com espírito solidário e participativo.

As diferenças culturais, sociais e a diversidade humana, esta sendo cada vez mais desvelada e destacada no sistema. Escolher o melhor é o que pretendemos e que a escola seja inclusiva, é urgente que esses planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania livre de preconceitos e que se reconheça e valorize as diferenças.

Não é de hoje a preocupação existente nas escolas em inserem em contexto de ensino regular crianças e jovens, que pelos mais diversos motivos e fatores estão excluídos desta sociedade, de constantes mudanças, a diferença não pode ser vista como um fator de empecilho no âmbito escolar deve sim, ser um ponto de partida para um apoio educativo que a oriente como futuro cidadão, que sejam inseridos no ensino regular, havendo contato desta criança com outras as que fazem com que ela desenvolva suas habilidades e a partir de então siga o mesmo caminho da aprendizagem das outras.

Como sabemos, a criança constrói seus conhecimentos a partir da interação com os adultos, os objetos e as idéias. É bem verdade que a criança aprende por suposições que se concretizam como verdadeiras. Enquanto brinca a criança organiza seus pensamentos e aprende a viver em sociedade.

O tema da inclusão vem se tornando um discurso fácil e consensual. Por vezes, é tratado de forma simplíssima e artificial. Por outro lado, é uma prática difícil e trabalhosa, o que justifica por parte de alguns, geralmente, isto ocorre com todo conhecimento ou teoria nova que ao serem difundidas costumam ser banalizadas, deturpadas ou descartadas.

Que tipo de ação pode ser desenvolvido, no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno fora de faixa na escola regular?

Que as leis e prioridades sejam devidamente cumpridas e os investimentos aplicados com equidade, justiça, eficiência e agilidade; que os educadores, pais, especialistas etc. concebam a inclusão como um direito e como um dever e não como uma imposição, um "carma" ou um pesadelo; que a matrícula seja assegurada ao aluno fora de faixa e a escola providencie as condições para incluí-lo; que se invista, prioritariamente, na formação a serviço dos educadores na perspectiva da inclusão escolar como meio de contornar uma dos maiores problemas que a educação enfrenta nos dias atuais.

Desse modo, temos como Objetivo geral desenvolver ações no contexto educacional que possam trazer os alunos fora de faixa para a escola, como meio de proporcionar a oportunidade da continuidade dos estudos numa ação de inclusão social.

Para tal, determinamos como objetivos específicos, identificar as causas que deixam esses alunos fora da escola; construir um ambiente prazeroso onde os alunos encontrem razão de estar ali; desenvolver atividades relevantes para vida do aluno, como forma de mantê-los na escola; Buscar resolver problemas que envolvam a compreensão entre cultura e diversidade.

Inclusão social no ensino fundamental menor

Platão, em *A República*, pressupõe que a diferença do gênero humano é inata por que os indivíduos possuem aptidões naturais. E essas aptidões determinam uma desigualdade natural. Os seres humanos não são iguais por natureza, porque nascem com disposições e habilidades diferentes para desenvolverem determinadas atividades (PLATÃO *apud* OLIVEIRA, 2004).

Platão considera que há um processo de seleção natural, no qual os racionais, os fortes, os corajosos e os bons são escolhidos e “incluídos” socialmente porque pertencem ao “Gênero de Ouro”, ou seja, possuem na composição de suas almas os elementos ouro, prata, ferro ou bronze (PLATÃO *apud* OLIVEIRA, 2004).

Para Platão as limitações físicas e mentais dos indivíduos são apresentadas de forma patologizante (vinculadas às doenças e anormalidades) e moral e esteticamente negativas, ao associá-las ao vício (doença, feiúra e debilidade) em contraposição às virtudes (Saúde, Beleza e bem estar da alma). Os portadores de males congênitos e morais são vistos como “incapazes” e por isso excluído do convívio social, inclusive do próprio direito de viver (PLATÃO *apud* OLIVEIRA, 2004).

O *ethos* moderno tem suas bases no “eu penso” cartesiano, no individualismo liberal e no processo de produção técnica. Isso significa que o Eu (racional, livre e produtor) constitui referência epistemológica, política e sociocultural (PLATÃO *apud* OLIVEIRA, 2004).

Para Oliveira (2004: 146), o racional:

Define a capacidade do ser humano de ser livre e cidadão. Valorizar-se o indivíduo: (1) que pesa racionalmente, ou seja, o que tem a possibilidade de desenvolver um raciocínio formal e, portanto, instruído e escolarizado; (2) o que utiliza a razão para agir moralmente (sendo responsável pelos seus atos) e politicamente como cidadão; e (3) o que produz economia e culturalmente na sociedade capitalista.

Neste sentido, é nos diversos campos sociais: cognitivo, produtivo, jurídico e político que as pessoas com necessidades especiais encontram-se como outro negado, o Não-Eu. Em função e de seu comprometimento físico/mental não são vistas capazes de desenvolver normalmente um pensamento lógico-matemático, produzir e agir moral, politicamente na sociedade.

Inclusão social no ambiente escolar

A escola, então, viabiliza a discriminação de todos aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem cognitiva de apreensão dos conteúdos escolares que, portanto, fogem ao paradigma escolar estabelecido.

A escola, também, reproduz representações sociais estigmatizadas de pessoas consideradas “diferentes” por fatores de capacidades, etnia, gênero e classe, contribuindo para a exclusão de todos/as que não se enquadram nos referenciais culturais estabelecidos.

Assim a forma como se as pessoas que apresentam necessidades especiais *são referidas*: “Inúteis”, “Anormais”, “incapazes”, onde, como, por quem são atendidas constituem fatores sócios educacionais de determinação de “diferença” em relação às consideradas “normais”. A Terminologia, o espaço institucional e o serviço especializado clinicam no atendimento educacional constituem indicadores de representações estigmatizadas sobre essas pessoas. (Martins, 2006, p. 100).

Para a inclusão da pessoa que apresenta necessidade especial na escola há necessidade dos atores educacionais refletirem criticamente a problemática da exclusão-inclusão para que possam: (a) desconstruir as representações e as práticas excludentes e construir representações e práticas influentes e (b) possibilitar a compreensão de que o atendimento a pessoas com necessidades especiais, na perspectiva inclusiva, é um trabalho pedagógico, que deve ser feito com conjunto (não só pela equipe multidisciplinar, mas por todos os atores da escola) e que as mudanças na organização e na prática educativa no espaço escolar são necessárias.

Mudanças no ambiente escolar, tais como:

- ✓ Não negar o acesso às pessoas com necessidades especiais;
- ✓ Construção de novo projeto pedagógico com flexibilidade no currículo, avaliação, tempo e espaço escolares e que viabilizem a essas pessoas o direito de participarem das atividades escolares. Mudanças na concepção e práticas pedagógicas dos docentes, com exigência de novas tarefas ao/à educador/a;
- ✓ Direcionar o olhar para as potencialidades dos/as alunos/as e para o ritmo de aprendizagem de cada um;
- ✓ Estabelecer relação de afetividade e atenção com os/as alunos/as, buscando identificar seus valores, desejos e sentimentos; aprender a dialogar com os/as alunos/as, escutá-los/as;
- ✓ Confiar em sua capacidade profissional para superar o medo do novo;
- ✓ Compreender que é capaz de aprender com o/a aluno/a;
- ✓ Desenvolver atividade que possibilitem a autonomia e a criatividade por parte dos/as alunos/as;
- ✓ Utilizar os recursos pedagógicos de acordo com as necessidades dos alunos;
- ✓ Efetuar uma reflexão permanente sobre a prática;
- ✓ Desenvolver atividades de formação continuada dos professores;
- ✓ Desenvolver atividades pedagógicas coletivas: planejamento, execução e avaliação;
- ✓ Desenvolver atividades com a família e com a comunidade;
- ✓ Estabelecer número reduzido de alunos em classe, entre outras.

Mudanças são necessárias porque como sujeitos históricos, somos capazes de transformar o mundo e não simplesmente adaptar-nos a ele, bem como porque a luta contra a discriminação e a exclusão social e escolar de pessoas que apresentam necessidade especiais é uma luta ética-política pelos princípios fundamentais de respeito à vida e à pessoas humana e ao seu direito de exercer a cidadania.

O insucesso numa determinada esfera social não conduz, propriamente, à exclusão social, mas a acumulação de insucessos ou de deficiências causa, certamente, a exclusão social. O fato de a sociedade aceitar a diferença ou o desvio, apenas num determinado ponto, em relação à normalidade, mas a acumulação de diferenças ou desvios é inadmissível.

Um indivíduo sofre de exclusão social quando não beneficia de um conjunto de direitos e deveres que confere às pessoas o estatuto de cidadãos. Esses direitos e deveres estão “normativamente inscritos nas estruturas sociais e explicitamente consagrados em documentos que expressam os grandes consensos que fundam os compromissos entre os membros de uma sociedade”. (Martins, 2006, p. 102).

A liberdade de expressão, de reunião e associação, o direito à escolha dos representantes e dos governantes, o direito à privacidade e ao livre escolha das pessoas com quem se quer partilhar a vida, o direito à educação e à cultura, e outros direitos e deveres sociais e culturais e ligados ao trabalho.

A exclusão social é produzida porque “a sociedade não oferece a todos os seus membros a possibilidade de beneficiar de todos esses direitos nem de cumprir alguns deveres que lhe estão associados”. (Martins, 2006, p. 103).

A realidade de exclusão social pode estar gravada nas próprias dinâmicas e instituições sociais, políticas e econômicas, além de também poder estar inculcada nas estruturas mentais das pessoas que a sentem diariamente. Estas pessoas são pessoas desfavorecidas e que perdem o estatuto de cidadania plena, isto é, são impedidas de participar nos padrões de vida socialmente aceites.

Considerações finais

Este artigo foi elaborado para despertar, a quem o lê, para a valorização dos indivíduos, não só no ambiente escolar mas também no convívio social e familiar, e as escolas podem se adequar com os mesmos oferecendo oportunidade para incluir um contexto social e econômico.

Neste sentido, a questão da diferença está em debate fornecendo elemento teórico para que possam ser desenvolvido em sociedade inclusivo no sistema social e cultural superando situações discriminatórias.

Todos são iguais diante os direitos e deveres na Constituição Federal, portanto todos devem ser tratados como iguais diante as realidades vividas, as limitações existem porém não devem ser consideradas como algo que podem impedir de alguém realizar o que deseja. Somos iguais no direito de viver a vida como podemos viver – felizes.

Referências

- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1980.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al.] organizadores. **Inclusão – Compartilhando Saberes** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- OLIVEIRA, Ivanilde. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PLATÃO *apud* OLIVEIRA, Ivanilde. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

PATRIMÔNIO E IDENTIDADE NO TURISMO

Mayara Ferreira de Farias²⁷

Janaina Luciana de Medeiros²⁸

Judson Daniel Januario da Silva²⁹

Mayane Ferreira de Farias³⁰

Resumo

A atividade turística em sua complexidade não pode ser abordada e discutida de qualquer forma. Entre suas especificidades faz-o ser um fenômeno diversificado e muito discutido por meio de inter-relações de áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, História, Geografia e entre outras). Esta diversidade é falta de um método próprio que o impossibilita de ser classificado como uma ciência, e com isso desperta curiosidades para estudos nas suas mais variadas possibilidades. O presente artigo visa analisar algumas questões sobre cultura popular relacionada ao patrimônio e identidade inseridas no turismo, dando ênfase ao aspecto cultural ligado a esses elementos (identidade e patrimônio) que permite que a atividade possua um atrativo diferenciado e que, a partir de um pensamento voltado para a comercialização da atividade turística, faz com o que essas ferramentas adquiram um valor essencialmente comercial, e não de valores tradicionais que fizeram a fazer parte da vida diária do ser humano.

Palavras-Chave: Cultura. Espetáculo. Globalização. Turismo.

Abstract

The tourism industry in its complexity can not be addressed and discussed anyway. Among its special features make it be a phenomenon much discussed and diversified through interrelationships of areas of knowledge (Philosophy, Sociology, History, Geography and others). This lack of diversity is a proprietary method that makes it impossible to be classified as a science, and it arouses curiosity for studies in its various possibilities. This article aims to analyze some issues related to popular culture heritage and identity inserted in tourism, emphasizing the cultural aspect attached to these elements (identity and heritage) that allows the activity has an attractive and distinctive, from a thought facing the marketing of tourism, what makes these tools acquire a value essentially commercial rather than traditional values that have made part of the daily life of human beings.

Keywords: Culture. Entertainment. Globalization. Tourism.

27 Bacharel em Turismo pela UFRN, Técnico em informática pelo IFRN, Técnico em Guia de Turismo Regional pelo SENAC/RN e Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, mayara_turismo_ufrn@hotmail.com.

28 Bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Técnico contábil pelo Colégio Comercial de Currais Novos/RN, Discente do Curso de Segurança do Trabalho (EAD) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Mestranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Janaina_UFRN_turismo@hotmail.com.

29 Bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. judsonndaniel@yahoo.com.br

30 Discente do Curso de Licenciatura em Computação e Informática na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. mayanefarias@hotmail.com.

Apresentação

Como um fenômeno social, político, cultural e econômico globalizado, o turismo hoje pode ser considerado um gerador de influências em seus mais variados aspectos. Sua importância econômica é inquestionável, porém, ao que se refere ao aspecto cultural, não são inferidos valores que deveriam. Referindo-se a isso, Barreto (2007, p 53) afirma que:

A partir do começo do turismo de massas contemporâneo, que pode situar-se ao redor de 1950, depois da Segunda Guerra Mundial, muitos governos e organizações internacionais colocaram no turismo suas expectativas, não apenas no terreno econômico, mas também que fosse um motor de intercâmbio cultural e entendimento entre os povos.

Mostrando, pois, que o turismo é mais do que uma atividade econômica, é uma atividade de intercâmbio cultural com valor inestimável tanto para quem o praticam, quanto para a comunidade impactada direta ou indiretamente pela atividade na qual poderá ser receptiva com aqueles que trazem uma cultura diferente da sua ou podem ser hostis com os mesmos dependendo da forma de como essa nova cultura é apresentada.

Vale salientar que toda pessoa que viaja a um determinado local e ali permanece por mais de vinte e quatro horas sem praticar atividades remuneradas, ou seja, não recebe remuneração por ações desenvolvidas é considerado como um turista, o que é diferente de visitante que é considerado o indivíduo que viaja a um determinado lugar, que não exerce atividade remunerada, porém, não pernoita no ambiente onde está inserido.

Ao que se refere à relação entre visitantes e visitados tem-se que

O turismo é uma atividade realizada pelo homem em sociedade. Como tal, em um importante grau de imprevisibilidade, portanto não se pode generalizar nem prever como serão as relações entre visitantes e visitados em determinado momento e lugar. (BARRETO, 2007, p. 63).

Assim sendo, estas relações de interação podem gerar certo desconforto por ambas as partes caso não sejam respeitadas as questões culturais intrínsecas e absorvidas de cada um que faz parte deste processo de interação, haja vista, que nem sempre são planejadas, mas, imprevisíveis a aceitação por parte dos autóctones depende de como for apresentados a eles os valores culturais trazidos pelos visitantes.

Pensar no turismo como algo que impacta negativamente nas novas construções de identidade e cultura é o primeiro obstáculo a ser ultrapassado para se compreender a dimensão cultural-social que o fenômeno possui. Sobre turismo cultural Barreto (2007, p.84) afirma que “Turismo cultural é todo turismo no qual o principal atrativo não é a natureza, mas um aspecto da cultura humana, que pode ser a história, o cotidiano, o artesanato ou qualquer dos aspectos abrangidos pelo conceito de cultura”.

Turismo cultural é, pois, um segmento do turismo voltado aos que se interessam pela interação diretamente com cultura, hábitos, crenças e gostos diferenciados ou não do que se conhece até o momento de vivenciar o turismo.

[...] o turismo cultural não é uma novidade. Ao contrário, o *Grand Tour* tinha como característica ser uma forma de contato com as culturas da Europa continental; assim, podemos dizer que o turismo cultural é a primeira forma de turismo, que precede o turismo, que precede o turismo moderno que começa no século XIX e procura o lazer e a quebra da rotina cotidiana. (BARRETO, 2007, p. 84).

Devendo com isso, mas não só por isso, ser mais valorizado, estudado, criticado sua posição atual nas discussões, e especialmente, vivenciado de uma forma mais consciente de sua relevância diante a necessidade de se fazer um turismo mais responsável e sustentável ao que se refere aos aspectos culturais da atividade.

Sobre o turismo cultural destaca-se que

O turismo cultural foi eclipsado, de certa forma, durante a primeira metade do século XX, na medida em que a tecnologia e as mudanças na economia e na sociedade, de um lado, permitiram a inclusão das classes médias no consumo turístico e, de outro, utilizaram o turismo como forma de aliviar a pressão da sociedade industrial sobre os indivíduos. (BARRETO, 2007, p. 84).

Dessa forma, o turismo se tornou uma alternativa de saída de uma rotina estressante advinda de uma sociedade industrial baseada em trabalhos árduos e cansativos que não permitia aos indivíduos desfrutar momentos de lazer. E isso só foi possível devido ao crescimento da economia que impulsionou a ascensão da classe média como uma nova consumidora da atividade turística.

Escolher o turismo como alternativa para aliviar o estresse cotidiano advindo de uma jornada de trabalho exaustiva provocado pela pressão dos capitalistas em produzir demasiadamente pode ser considerado como um ato imediatista sem que o mesmo tenha tempo de optar por qual segmentação melhor se encaixaria em seu perfil social. Para leigos no assunto, praticar turismo é somente procurar um destino a ser visitado, com uma bela comida, uma ótima paisagem a ser vista, silêncio e prazer ocasionado pelo descanso. Mas, praticar turismo transpassa estas possibilidades.

O turista mais crítico e informado certamente, procura conhecer algo que ainda não conheceu ou que tem necessidade de voltar por características que se destacam como formas de vestimentas, alimentação, dança, entre outras. E isto é mais que praticar o turismo conhecendo lugares e pessoas diferentes. É uma forma de interagir com a comunidade local com intuito de levar algo consigo destas pessoas.

Nem sempre os turistas não interessados, ou seja, turistas que tem a preocupação apenas em usufruir do local a ser visitado, em realizar estas atividades turísticas culturais não compreende a complexidade que o turismo envolve, mas, não coloca como prioridade em se fazer a escolha do destino. O que infere afirmar que, as pessoas necessitam ser sensibilizadas ao que se refere aos aspectos culturais e sociais que a atividade turística possui.

Parafraseando Barreto (2007) as relações entre visitantes e visitados variam em cada caso, de acordo com uma série de circunstâncias, na qual fatores culturais são os principais elementos a serem enfatizados nessa relação como ponto inicial na interação entre as duas partes, de aceitação ou rejeição por parte dos visitados. Ao que se refere a diversidade de pessoas envolvidas no processo de interação da atividade turística, tem-se

Quando se fala de comunidades anfitriãs a tendência é pensar num grupo homogêneo e imutável, como se entre seus membros não houvesse hierarquias, classes sociais, divergências político-ideológicas, de interesses, lutas de poder e outras diferenças. Mas as comunidades raramente são homogêneas e suas características mudam com o passar do tempo (BARRETO, 2007, p. 55).

Essa não homogeneidade é que faz o “conhecer”, através do fenômeno turístico, ser algo mais interessante e instigante a ser visitado. Mas praticar turismo cultural é mais que conhecer o diferente e interagir com a comunidade local. Constitui-se em um conjunto de fatores intimamente

relacionado a diversidade de pensamentos e questionamentos. Dentre estes fatores, destaca-se a questão sobre patrimônio cultural, na qual se pode defini-lo como:

Conjunto de elementos tangíveis e intangíveis de caráter individual ou coletivo que possua valor efetivo para aquele que o detém ou para a coletividade em geral. O patrimônio pode ser dividido em duas partes, que são o Patrimônio Material e o Patrimônio Imaterial. Entende-se por Patrimônio Material, aquele bem criado ou produzido advindo das técnicas utilizadas pelo Ser Humano, ou objetos encontrados na natureza, que também são chamados de Patrimônio Natural. São exemplos de Patrimônio Material: edificações, objetos de Cerâmica, Rochas, Montanhas, e entre outros. Já o Patrimônio Imaterial, são envolve outros tipos de elementos, em que aquilo que se tem como um bem não será palpável, ou seja, não pode ser tocado, exemplo disso são: idéias, crenças, conhecimentos e valores, símbolos, rituais, danças, e muitos outros elementos intangíveis que compõem o Patrimônio Imaterial (LEMOS apud NOGUEIRA 2004).

Dessa maneira, patrimônio é mais do que objetos e representações, é uma simbologia arraigada nos valores intrínsecos de toda uma sociedade, em que fazem parte da história dos povos como um legado destinado a revitalização e a memória de uma nação como forma de identidade de um povo.

Parafraseando Pires (2002) a preservação do patrimônio histórico acaba impondo um custo a toda a sociedade brasileira. Ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, o Brasil sempre investiu timidamente na área de preservação cultural. No Brasil, a cultura de conservar seu patrimônio é bastante relativa, haja vista, que apenas grandes monumentos considerados de grande relevância na história da nação ou de alguma cidade em particular são conservados em detrimento de outros de uma relevância não tão grande assim, mas, que para um determinado povo possui imenso valor.

Ainda sobre a relevância do turismo, Barreto (2007, p. 77) afirma que “Os turistas passam a ser uma espécie de ‘mal necessário’. Mal, porque sua presença incomoda (competição pelo espaço, por recursos escassos, ostentação de riqueza etc.); necessário, porque seu dinheiro faz falta, desse modo ao mesmo tempo em que há um antagonismo entre essas relações intrínsecas entre turistas e autóctones, ambas as partes se veem dependentes uma das outras .”

Estas e outras questões serão pontuadas e discutidas no presente artigo. Dentre aos quais se destacam o papel da cultura popular de difundir a identidade de um povo como atrativo turístico, questões sobre preservação e conservação do patrimônio histórico (material e imaterial), identidade cultural no turismo e difusão da cultura como um atrativo turístico. Porquanto, a cultura popular como forma de atratividade turística está obtendo cada vez mais espaço ante esse mundo globalizado e intercultural.

Cultura popular no mundo globalizado

Falar de cultura popular é falar de simplicidade com esplendor. É pensar no diferente e peculiar, mas algo que está presente no imaginário das pessoas como algo óbvio. É o que pode ser o atrativo de uma localidade sem necessitar de uma especulação econômica negativa na atividade turística.

Admirar a cultura popular não requer conhecimento específico, mas sensibilidade para compreender que o diferente e simples é o que a faz ser especial diante às manifestações culturais, pois a cultura em termo de classificação proveio do nacionalismo como expressão de sua identidade.

Burke (1989, p. 39) defende que “A descoberta da cultura popular estava intimamente associada à ascensão do nacionalismo”. Nacionalismo este que aflora diante uma representação simples como, por exemplo, uma dança de capoeira, rituais religiosos diversos como missas e procissões em devoção a santos, noites de fogueira, ver o bumba-meu-boi, cantar o hino da bandeira, desfilar em 7 de setembro, batismo em igrejas e em dias de fogueira, introduzir hábitos e gostos através da captação de informação da televisão entre outras.

Para Cuche (2002, p. 147) “A noção de cultura popular tem, desde sua origem, uma ambigüidade semântica, devido à polissemia de cada um dos termos que a compõe. “Essa ambigüidade surge devido ao fato de “popular” ser compreendida como algo que é comum a várias pessoas, quanto ao fato de representar algo que remete à simplicidade, tradicional, menos importante que o sofisticado. O que nos remete a afirmar que a segunda visão é equivocada, preconceituosa e sem conhecimento do real valor cultural que algo ou algum lugar pode possuir ou possui.

Enfatiza-se ainda que “A descoberta da cultura popular foi, em larga medida, uma série de movimentos ‘nativistas’, no sentido de tentativas organizadas de sociedades sob domínio estrangeiro para reviver sua cultura tradicional.” (BURKE, 1989, p. 40).

O tradicional consiste, pois, em sustentar tradições, crenças e pensamento de forma a manter certo ritual de atitudes diante à sociedade. A cultura popular, porém, não pode ser pensada como algo padronizado e restrito a modificações diante das mudanças social, econômicas, políticas e culturais que ocorrem.

O que devem ser resgatados, portanto, são os valores que revelem, retratem ou simbolizem algo que deve ser lembrado e continuado com o passar dos anos. Sobre a oposição de pensamento sobre restrições e diferenças culturais tem-se que

[...] as diferenças que opõem as culturas populares à cultura de referência são analisadas como faltas, deformações, incompreensões. Em outras, palavras, a única “verdadeira cultura” seria a cultura das elites sociais e as culturas populares seriam apenas seus subprodutos inacabados. (CUCHE, 2002, p. 148).

A afirmação não se sustenta a partir do ponto que, pensar em cultura como algo delimitado ou sobreposto não condiz com sua essência e significado. Nenhuma cultura é melhor ou pior que outra, só possui diferenciação como forma de diversificação de demonstração.

Ainda sobre este ponto, destaca-se que “[...] a descoberta da cultura popular ocorreu principalmente nas regiões que podem ser chamadas de periferia cultural do conjunto da Europa e dos diversos países que a compõem.” (BURKE, 1989, p. 41).

O fato de isso ter ocorrido não significa dizer que não ocorreram em outras localidades. A Europa, por exemplo, é um dos destinos mais procurados para a prática do turismo, dentre os segmentos dos quais o turismo cultural se destaca com representatividade, com ênfase para a Espanha e França.

O que se discute neste artigo não é o grau de utilização dos recursos culturais pelo turismo e consequentemente dos turistas dos mais variados lugares do mundo. Mas, mostrar o real significado para os povos em questão de identidade cultural que deve ser atribuído às questões culturais de uma localidade, da comunidade que o compõe. Sobre culturas populares complementa-se, sobre outra perspectiva que:

[...] são, por definição, culturas de grupos sociais subalternos. Elas são construídas então em uma situação de dominação. Certos sociólogos, considerando esta situação, evidenciam tudo o que as culturas populares devem ao esforço de resistência de classes populares à dominação cultural. [...] Neste sentido, as culturas populares são culturas de contestação (CUCHE, 2002, p. 149).

Esta contestação ocorre visto que, não permitem ser observados como o que produz ou simboliza algo inferior ou insignificante diante das denominadas culturas das classes dominantes. Obviamente que, apesar de destacar-se aqui que deve ser prezada a importância de preservação e conservação de tudo o que pode ser compreendido como valor e patrimônio cultural, nem sempre é visto, seja pelo poder público, ou até mesmo pela sociedade de forma geral, diante realidades diversas.

Complementando o raciocínio, Cuche (2002, p.149) afirma que “[...] toda cultura particular é uma reunião de elementos originais e de elementos importados, de invenções próprias e de empréstimos.” Esta união permite que seja, mais uma vez, enfatizado que dispor ou classificar uma cultura inferior quando comparada a outra é algo injustificado e sem consistência de valor significativo.

Sobre o assunto dominação de culturas, ou seja, um grupo cultural se sobrepujando a outro, complementa-se que:

[...] se uma cultura popular é obrigada a funcionar, ao menos em parte, como a cultura dominada, no sentido em que os indivíduos dominados devem sempre “viver com” o que os dominantes lhe impõem ou lhe recusam, isto não impede que ela seja uma cultura inteira, baseada em valores e práticas originais que dão sentido à sua existência (CUCHE, 2002, p. 152).

Possuindo, portanto, sua peculiaridade (elementos que são característicos de um determinado grupo social) diante da necessidade que possuímos de darmos continuidade e perpetuação de uma tradição cultural, diversificada e admirada em todas as partes do globo. Parafraseando Certeau (1995), toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social.

Apesar de a cultura popular atualmente ser vista como algo sem importância ou superficial ante a sociedade, sua existência é necessária para que os traços culturais não se percam com o passar dos tempos, devendo, por conseguinte, ser mais valorizada em sua essência e diferença.

A globalização deve surgir como aliada a esta diferenciação e não como um fator que delimite ainda mais as diferenças postas como padrões na sociedade, haja vista, que com a globalização em tese deveria vir a interação entre culturas e não a subjugação de uma etnia sobre outra .

Para compreender a profundidade, as múltiplas significações e a força dos diversos temas grotescos, é preciso fazê-lo do ponto de vista da unidade da cultura popular e da visão carnavalesca do mundo; fora desses elementos, os temas grotescos tornam-se unilaterais, débeis e anódinos. (BAKHTIN, 1987, p. 45).

Unir culturas diferentes é um desafio que necessita ser absorvida diante às mudanças de visões atuais que prioriza a ostentação e segregação por um preconceito estabelecido por relações sociais diversas.

É difícil alguém imaginar o Brasil sem suas manifestações juninas, religiosas, pagãs, natalinas, de páscoa, ou que seria nosso país sem as peculiaridades de transmissão do conhecimento sobre o senso comum transmitido pela cultura popular de utilização de medicamentos caseiros, transformação e variedade na culinária. A tudo isso, se deve a cultura popular arraigada na tradição do povo brasileiro como uma ferramenta representativa da identidade da nação.

A resposta a todas essas perguntas se resume em uma só: deve-se compreender que todas as manifestações culturais possuirão públicos distintos e que almejam realizar um sonho específico e com expectativas diversas, no qual a revitalização e valorização da comunidade, beneficiando-a de alguma forma positiva, necessitam ser bem planejadas e organizadas. O Brasil é de todos e para todos.

Patrimônio cultural e a relação com o turismo

Tratar do assunto patrimônio exige, inicialmente, uma contextualização e conceituação

[...] é importante salientar que a noção de patrimônio foi reformulada no contexto da sociedade ocidental moderna e que está diretamente ligada a uma noção de herança particular que pode não fazer sentido em outros contextos. Entretanto, é também importante salientar que a noção de Patrimônio, como ocorre com o campo da linguagem, é uma noção dinâmica, de modo que diferentes significados vão justapondo-se no embate entre políticas de lembranças e de esquecimentos. (ABREU, 2007, p. 266 - 267).

O que significa dizer que, entende-se por patrimônio tudo relacionados à memória, peculiaridades, representatividade e valores atribuídos a objetos, localidades, prédios e festividades.

Sobre a questão de patrimônio, afirma-se que ele

[...] se situa numa encruzilhada que envolve tanto o papel da memória e da tradição na construção de identidades coletivas, quanto os recursos e que têm recorrido os Estados modernos na objetivação e legitimização da idéia de nação. Permeando essas dimensões, está a consideração do uso simbólico que os diferentes grupos sociais fazem de seus bens [...] na elaboração das categorias de espaço e tempo (FONSECA, 2005, p. 51).

A simbologia criada a partir da diferenciação de tradições e identidades se reflete na variação e multiplicidade de possibilidades de se compreender como uma localidade é representada e conhecida.

Diante dessas peculiaridades e criações de diferenciais, surgem dimensões de ideologias coletivas interpretadas com distinção por cada pessoa que vivencia determinada realidade de uma comunidade. Cabe ressaltar que a dimensão cultural que uma localidade possui necessita ser mais bem compreendida, interpretada e vivenciada.

Sobre a relação da modernidade e patrimônio tem-se que “As noções modernas de monumento histórico, de patrimônio e da preservação só começam a ser elaboradas a partir do momento em que surge a ideia de estudar e conservar um edifício pela única razão de que é um testemunho da história e/ou uma obra de arte” (FONSECA, 2005, p. 53).

No tocante a estas observações, vale ressaltar, novamente, que patrimônio transcende representatividades físicas. Todas as simbologias, ideologias, identidades coletivas, e manifestações constituem-se no patrimônio a ser admirado, preservado e conservado.

Parafraseando Certeau (1995), para que haja verdadeiramente cultura não basta apenas que exista um autor de práticas sociais, mas que essas práticas tenham um sentido para o que as realiza. Quanto à importância da atividade turística Barreto infere que

[...] o turismo que possui como principal atrativo a oferta cultural histórica tem contribuído para manter prédios, bairros e até cidades. A preservação, a conservação e a recuperação do patrimônio histórico em sentido amplo fazem parte de um processo mais abrangente representado pela conservação e pela recuperação da memória. E a memória é o que permite que os povos mantenham sua identidade. (BARRETO, 2007, p. 77).

Parafraseando Bakhtin (1987), as festividades são uma forma primordial marcante da civilização humana, possuindo conteúdo essencial que exprime uma concepção do mundo. E diante dessa representatividade, destaca-se aqui, as diferenciações existentes também entre as pessoas que usufruem do turismo como mercadoria e momento de realização. Parafraseando Ortiz (1985) o mercado é fonte de distinção social, reforçando a separação entre grupos e classes sociais, redimensionando-se assim o que se entende por valor cultural.

É este valor atribuído ao produto que faz a atividade turística possuir dimensão de significados que possui. Vale ressaltar que o patrimônio

[...] é importante para manter a identidade de um lugar, políticas de preservação têm sido implementadas para evitar que a especulação imobiliária acabe com construções históricas. Essas políticas não são neutras; elas refletem a ideologia de seus responsáveis, adotando, muitas vezes, critérios ambíguos que contemplam interesses conjunturais, que mudam quando muda a administração pública (BARRETO, 2007, p. 119).

O turismo é, portanto, uma atividade relevante ao tocante aos conceitos de preservação e conservação que devem ser praticados diante uma localidade, que por sua vez, necessita existir para que novas pessoas venham a conhecer posteriormente.

Pensamentos voltados a preservar e conservar localidades não devem ser pensados simplesmente quando relacionados conceitos ao meio ambiente, mas necessita-se que haja sustentabilidade social, econômica e essencialmente cultural, tendo em vista que é intrínseca do ser humano e necessita ser respeitada e perpetuar enquanto humanidade houver.

Turismo e identidade cultural sob a perspectiva da interrelação entre culturas no processo de globalização

O turismo diante a realidade da globalização, a qual interfere diretamente em quase todas as atividades humanas, necessita ser diferenciado e inserido na nova realidade mundial.

No mundo que habitamos, a distância não parece importar muito. Às vezes parece que só existe para ser anulada, como se o espaço não passasse de um convite contínuo a ser desrespeitado, refutado, negado. O espaço deixou de ser um obstáculo – basta uma fração de segundo para conquistá-lo. (BAUMAN, 1999, p. 85).

Diante a realidade do turismo virtual, no qual é um segmento do turismo ainda incipiente, mas, que vem crescendo como um instrumento de relações interestaciais, indaga-se aqui sobre: Como interagir com a cultura virtualmente? Como absorver novos gestos e estar diante uma realidade sem senti-la presencialmente? O turismo virtual pode comprometer o turismo cultural? Como pensar na atividade turística sem destacar a importância de existir um contato direto entre turista e comunidade local?

Apesar, então, da evolução e modificações de valores diferenciados, é indiscutível que a vivência e experimentação de valores culturais sempre existirão, independentemente de novas formas de apreciar o turismo sejam criadas ou reelaboradas.

Em complementação, afirma-se que “[...] a recente moda da identidade é o prolongamento da exaltação da diferença que surgiu nos anos setenta e que levou tendências ideológicas muito diversas e até opostas a fazer a apologia da sociedade multicultural.” (CUCHE, 2002, p. 175).

A interculturalidade é, pois, o diferencial de nosso país. A sociedade brasileira possui sua particularidade em relação aos demais países existentes. Diversidade cultural, racial, de gostos, culturais, crenças e identidades pontuais. Sobre o conceito de identidade inferiu-se que ele

[...] implica sentimento de pertencimento a uma comunidade imaginada, cujos membros inclusive não se conhecem mas compartilham referenciais importantes: uma mesma história, uma mesma tradição. Daí o surgimento, nessa sociedade massificada, das tribos urbanas, comunidades imaginadas que se reúnem ao redor de símbolos, como marcas de roupa, conjuntos musicais, ideais como a proteção ao meio ambiente, ou de mais paradigmática das comunidades: a internet (BARRETO, 2007, p. 96).

Este pertencimento também pode ser sentido pelo turista se ele consegue interagir positivamente com a comunidade local e compreender que ele está sendo inserido em uma realidade diferenciada da sua, que abriu-se caminho por esta para que houvesse esse relacionamento direto e indescritível. Sobre herança cultural destaca-se “A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade” (LARAIA, 2008, p. 67).

Fato que permite afirmar que se necessita que haja algumas mudanças em certas visões diante a realidade do turismo cultural. Que a atividade realizada pelos apreciadores deste segmento necessita compreender que a comunidade local deve ser beneficiada com sua chegada, o qual certamente saberá retribuir suas boas ações, sejam elas diretas ou indiretas, compreendendo que deve existir um respeito às diferenças existentes nesta relação que necessita de cumplicidade e contribuição múltipla.

A atividade turística como promotora de um diferencial em sua apresentação ao turista

A atividade turística se torna a cada dia, mais diversificada e com possibilidades de escolha segmentada, em que se pode praticar o turismo em seus mais variados segmentos: de eventos, religioso, cultural, pedagógico aventura, de natureza, entre outros.

Ressalta-se, porém, que algumas peculiaridades nem sempre são respeitadas e inseridas no contexto de visitação turística. Essa não inserção do turismo, por exemplo, com a cultura fiel da

comunidade, faz ser repensada a importância do entendimento do conceito de *habitus* existente. Para Bourdieu (2010) o *habitus* é o que permite orientação aos indivíduos no espaço social com determinadas práticas específicas.

O que existe, na atualidade, é a criação de um verdadeiro espetáculo para receber o turista. “A raiz do espetáculo está no terreno da economia tornada abundante, e é de lá que vêm os frutos que tendem finalmente a dominar o mercado espetacular.” (DEBORD, 1997, p. 6).

É, com isso, o capitalismo que impõe novas formas de utilizar da modificação do espaço e das tradições em benefício de um pensamento egoísta que prioriza a captação de recursos financeiros para beneficiar, na maioria das vezes, não a comunidade local, mas a uma pequena parcela de empresários.

Na criação dos espetáculos, por conseguinte, respeitar e valorizar questões culturais ficam em segundo plano. Comprometendo intimamente que sejam vivenciadas experiências vividas a serem guardadas como lembranças posteriormente.

Há, porém, turistas que não priorizam exatamente vivenciarem a real realidade das comunidades, pois seus interesses na viagem é outra e a inter-relação cultural foi uma consequência. Para Bourdieu (2010, p.216) “Os gostos efetivamente realizados dependem do estado do sistema dos bens oferecidos, de modo que toda mudança do sistema de bens, acarreta uma mudança dos gostos.”

Ressalta-se como aliados a disseminação de informações que facilitam visualização dessa forma teatral de tratar da atividade turística por parte das mídias sociais. Ressalta-se aqui que “No ocidente, ninguém examinou, nem por um instante, o significado e as consequências de tão extraordinário acontecimento do domínio da mídia” (DEBORD, 1997, p.11).

Aliada e muitas vezes antagônicas ao turismo no tocante a informações que nem sempre condizem com a realidade do destino divulgado. Quanto ao espetáculo, afirma-se, ainda, que “A linguagem do espetáculo é constituída de sinais da produção reinante (...) o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana (social) como simples aparência” (DEBORD, 1997, p.15-16). Necessitando simplesmente que seja aceita e vivenciada sem questionamento por parte dos turistas.

O consumo do produto, seja ele turístico ou não, é constantemente estimulado e adquirido de forma mais simbólica de poder do que realmente de sentido pessoal implícito. “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, medidas por imagens” (DEBORD, 1997, p.14).

Diante do já exposto, fica evidente que o espetáculo só existe porque existem pessoas que o compreem como produto final de realização.

(O espetáculo) não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos -, o espetáculo constituiu o modelo atual da vida dominante na sociedade (DEBORD, 1997, p.14).

O que não pode continuar a existir, é a valorização e especulação de uma realidade disfarçada ou mascarada simplesmente para captar, cada vez mais, pessoas para consumirem sem usufruir da mensagem que deveria ser repassada.

Parafraseando Debord (2007) o problema do espetáculo não está nos desenvolvimentos de tecnologias midiáticas cada vez mais avançadas, mas decorre do fato de a dominação espetacular ter podido educar uma geração submetida às suas leis, ou seja, a geração está resumida nas fronteiras permitidas pelos detentores do poder através da mídia.

As relações de poder de quem produz e de quem consome o produto turístico deveriam ser maior representadas diante uma realidade mais responsável para com o futuro e o pertencimento voltado para a cultura da sociedade. Tendo em vista que

Sua concentração equivalente a acumular nas mãos da administração do sistema os meios que lhe permitem prosseguir nessa precisa administração. [...] A mais velha especialização social, a especialização do poder, encontra-se na raiz do espetáculo. (...) É a representação diplomática da sociedade hierárquica diante de si mesma, na qual toda outra fala é banida (DEBORD, 1997, p.20).

Onde, não convém pensar em interferências que impactam negativamente. Como construir então um turismo sustentável no âmbito do turismo cultural? Porque esta realidade de criação de um espetáculo existe, se não para atender uma demanda existente? Resposta a isso, reafirma-se que “O espetáculo não exalta os homens e suas armas, mas as mercadorias e suas paixões.” (DEBORD, 1997, p.44).

Complementando, “O espetáculo é uma permanente Guerra do Ópio para fazer com que se aceite identificar bens a mercadorias; e conseguir a satisfação com a sobrevivência aumente de acordo com as leis do próprio espetáculo” (DEBORD, 1997, p.32).

É, por conseguinte, o mercado que escolhe o que deve ser feito diante a realidade que se tenha. O espetáculo na sociedade corresponde, portanto “[..]. a uma fabricação concreta da alienação. A expansão econômica é sobretudo a expansão dessa produção industrial específica. O que cresce com a economia que se move por si mesma só pode ser a alienação que estava em seu núcleo original” (DEBORD, 1997, p.24).

Esta alienação, na maioria das vezes, ocorre diante uma “permissão” do turista diante o que lhe foi oferecido. “O espetáculo é a realização técnica do exílio, para o além das possibilidades do homem; a cisão consumada no interior do homem” (DEBORD, 1997, p.19).

Consiste, na verdade em “[...] uma tendência no isolamento, produção circular do isolamento (...) o que liga os espectadores é apenas uma ligação irreversível com o próprio centro que os mantém isolados. O espetáculo reúne o separado, mas o reúne como separado” (DEBORD, 1997, p.23). Gerando o que Debord (1997, p.138) defende como “a expressão de separação e do afastamento entre o homem e o homem”.

O espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social (...) essa constante da economia capitalista que é a baixa tendência do valor de uso desenvolve uma nova forma de privação dentro da sobrevivência ampliada (...) O consumidor real torna-se consumidor de ilusões. A mercadoria é essa ilusão efetivamente real, e o espetáculo é sua manifestação geral (DEBORD, 1997, p.33).

No turismo, quanto mais diversificada a possibilidade de alienação, maior será a diversidade de escolha aos que apreciam esta realidade. Seu consumo pode ser refletido diante a seguinte afirmação

O consumo espetacular que conserva a antiga cultura congelada, inclusive com o reiterado remanejamento de suas manifestações negativas, torna-se abertamente em

seu setor cultural o que ele é implicitamente em sua totalidade: A comunicação do incomunicável (DEBORD, 1997, p.126).

O que se sustenta é, neste contexto, a ideia de que o que realmente importa é o que se está vendo e vivenciando e não o que realmente deveria significar diante as relações construídas.

Em complemento a este raciocínio, destaca-se a afirmativa de que “Os imigrantes turistas estão num espaço de hibridismo onde são, ao mesmo tempo, hóspedes, anfitriões, mediadores e negociadores das culturas em que transitam, o que está contribuindo com a mudança de paradigmas [...]” (BARRETO, 2007, p. 79).

Sobre a conceituação, infere-se que [...] entendo por hibridização processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. (CANCLINE, 2006, p. XIX). O mesmo autor considera “[...] atraente tratar a hibridização como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e os outros vocábulos empregados para designar misturas particulares.” (CANCLINE, 2008, p. XXXIX).

Sendo que, o grande paradoxo do turismo é “que coloca em contato direto e próximo indivíduos que não se enxergam entre si como pessoas, mas como entidades portadoras de algo de que o outro necessita. Os turistas são consumidores; os moradores locais, parte do produto consumido”. (BARRETO, 2007, p. 77).

No qual [...] para alguns autores, o turismo cultural transforma o patrimônio em mercadoria. Os negócios turísticos obrigam a que cada lugar desenvolva um “produto cultural” para ter competitividade no mercado, o que leva, como se verá mais adiante, à invenção de tradições e identidades. Ao mesmo tempo, o patrimônio deixa de ter valor como legado cultural em si próprio e passa a ter um significado comercial. (BARRETO, 2007, p. 91).

O ideal seria, pois, que

[...] museólogos, arquitetos, urbanistas, historiadores, cientistas sociais, turismólogos e outros formassem equipes multidisciplinares para um planejamento integral por meio da metodologia da pesquisa participante, que pressupõe o envolvimento dos técnicos como sujeitos da ação, o que é também uma nova forma de pensar o turismo em relação à cultura. (BARRETO, 2007, p. 140).

Devem, portanto, haver uma interação e uma relação mais responsável dos diversos profissionais envolvidos na venda de destinos diante a preservação, conservação e respeito diante a cultura de uma comunidade.

Considerações finais

Nos dias atuais o turismo consiste então, mais que uma atividade, mais que um fenômeno social, econômico, político e cultural, mas como uma mercadoria que nem sempre é vendida como uma experiência real e válida para todos. “E quem domina nossos pensamentos e decidem o que deve ser comprado ou vendido é, com isso, a mídia direcionada a alienação massificada com intenção de lucrar diante dessa situação”.

O sistema capitalista baseia-se, pois, em realidades. Estão sendo criados os espetáculos e, estes estão, por sua vez, sendo aceitos, comprados e recomprados. Espetacularizar a atividade turística consiste na saída estratégica mais fácil e irresponsável que existe.

Essa modificação de visão que é provocada pelo processo de alienação sobre realidades de um povo comprometem intimamente o processo de transmissão e perpetuação de uma cultura diversificada, respeitada, e que se destaca em suas peculiaridades.

O lugar deixa de possuir suas características peculiares de padrões culturais e espaciais para atender às necessidades do turista que busca apenas se divertir e não, participar do contexto real da comunidade na qual foi inserido.

O turismo se torna, com isso, mais um produto a ser consumido sem responsabilizar-se com o futuro e com a preservação, conservação, respeito e orgulho de possuir um patrimônio, uma identidade e um turismo referência para os diversos países do globo. Como conseguir aliar todos estes conceitos trabalhados neste artigo? Fazendo cada um a sua parte de pensar em aspectos culturais com mais orgulho, respeito e diferencial diante dos demais.

Referências

- ABREU, Regina. Patrimônio cultural: Tensões e disputas no contexto de uma nova ordem discursiva. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornelia (Orgs). **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, 2007. 368p.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- BARRETO, M. **Cultura e turismo: Discussões Contemporâneas**. Campinas – SP: Ed. Papyrus, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. Turistas e Vagabundos. In: _____. **Globalização as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. 2. ed. São Paulo: Zouk. 2010.
- BURKE, Peter. **A cultura popular na Idade Moderna**. Europa, 1500 – 1800. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSC, 2008.
- _____. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura em ciências sociais**. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contra Ponto, 1997.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal na preservação no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ/ MINC – IPHAN, 2005.
- GUERTS, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1989.
- LARAIA, Roque de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 22 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PIRES, Mário Jorge. **Lazer e Turismo Cultural**. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2002.
- Enviado em 10/04/2013 e Avaliado em 10/06/2013

RIZOMA: REPENSANDO AS PRÁTICAS DISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO

Melissa Probst³¹

Resumo

O universo da educação escolar tornou-se, ao longo do tempo, lugar comum, naturalizado no cotidiano das pessoas, de tal forma que mesmo as crianças que ainda não tenham idade suficiente para frequentar esse espaço já o conhecem, seja pela mídia ou pelos discursos sobre sua função que circulam na sociedade. Esses discursos, porém, poucas vezes destacam a quantidade de tempo que essas crianças ficam confinadas na escola, com seus corpos presos à carteiras, seus desejos e necessidades adaptados dispositivos de controle e disciplina. Nesse sentido, o presente texto, resultante de pesquisa bibliográfica e diretamente relacionado com as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa “Saberes de Si” (Universidade Regional de Blumenau), pretende discutir questões relacionadas ao disciplinamento dos corpos infantis no espaço escolar, refletindo sobre o rizoma como possibilidade educacional, ou seja, como desterritorialização das conformidades com os modelos de conduta vigentes, socialmente aceitos/ na educação escolar.

Palavras-chave: Disciplina. Escola. Rizoma.

Resumen

El universo de la educación escolar se ha convertido, con el tiempo, un lugar común, naturalizado en la vida diaria, por lo que incluso los niños que todavía no tienen edad suficiente para asistir a este espacio ya saben, ya sea por los medios de comunicación o por los discursos circulando acerca de su papel en la sociedad. Estos discursos, sin embargo, rara vez se ponen de relieve la cantidad de tiempo que los niños están confinados en la escuela, con sus cuerpos unidos a carteras, sus deseos y necesidades adaptados dispositivos de control y disciplina. En consecuencia, el texto actual, lo que la investigación bibliográfica y directamente relacionados con los debates en el Grupo de Investigación "El conocimiento de sí mismo" (Universidad Regional de Blumenau), aborda temas relacionados con la disciplina de los cuerpos de los niños en la escuela, lo que refleja en el rizoma como posibilidad educativa, es decir, como no territorial del cumplimiento de los modelos existentes de conducta socialmente aceptadas / en la educación escolar.

Palabras clave: disciplina. escuela. rizoma.

Introdução

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1995, p. 7)

E justamente porque ninguém “escapa” da educação que o universo da escolarização tornou-se lugar comum, naturalizado na sociedade em que estamos inseridos. Além disso, tornou-se também lugar comum a associação entre educação e instituição escolar, pois, parece “natural” que as pessoas tenham proximidade com a escola já desde a infância – mesmo que ainda não

³¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Supervisora de Disciplinas do Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

tenham “idade suficiente” para frequentar uma escola. Nesse caso, é bem possível que as crianças já estejam habituadas aos discursos sobre as funções sociais deste espaço, mesmo que ainda não façam parte dele. A escola é tida, nesse sentido, como lugar de conhecimentos, espaço que prepara para enfrentar o mundo de forma crítica, lugar de formação para a cidadania, entre outros pontos de sua função social.

Porém, o ponto que aqui se destaca é a quantidade de horas em que crianças pequenas devem ficar confinadas nesse espaço escolar, com seus corpos presos à carteiras, seus desejos e necessidades adaptados aos tempos pedagógicos e demais dispositivos de controle e disciplina. Acredita-se que, na educação escolar, o exercício pedagógico implica na realização de um conjunto de ações sobre o corpo da criança, sendo que esse trabalho sobre os corpos infantil é base e condição para o desenvolvimento das demais atividades relacionadas à aprendizagem. Desse modo, conforme Probst e Kraemer (2012) percebe-se as práticas pedagógicas sobre o corpo da criança são formas sutis de produzir subjetividades ou, mais especificamente, modos de enquadrar as possibilidades do “ser criança” às rotinas e procedimentos adotados pela escola.

Este artigo é resultante de pesquisa bibliográfica e está diretamente relacionado com as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa “Saberes de Si”, tendo aspectos comuns à artigos publicados anteriormente, bem como à trabalhos apresentados e discutidos em eventos. Pretende-se, nesse texto, discutir questões relacionadas ao disciplinamento dos corpos infantis no espaço escolar, refletindo sobre o rizoma como possibilidade educacional, ou seja, como desterritorialização das conformidades com os modelos de conduta vigentes, socialmente aceitos/na educação escolar.

Do disciplinamento dos corpos na instituição escolar

Diversas pesquisas, ao longo do tempo, apontam para o fato de que a instituição escolar, desde os seus primórdios, constituindo-se em práticas e discursos que objetivam a modulação dos corpos infantis. Não se trata, porém, como costuma-se pensar, da negação do corpo em detrimento do cérebro. Em nenhum momento a prática pedagógica busca ignorar a existência desses corpos, mas tem o intuito de percebê-lo nos seus detalhes, e, através de dispositivos de controle e disciplinamento atuar sobre eles para torná-los obedientes enquanto potencialidade, tornando-os úteis e produtivos seguindo a lógica produtiva da sociedade.

As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. [...] A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. (GONÇALVES, 2007, p. 32)

Foucault (2007) em seus estudos concluiu que a concepção de homem como objeto foi necessária para o surgimento e manutenção da modernidade, porque assim possibilitou, às instituições, modelar o corpo e a mente. Para a efetivação destes processos foram criadas as “instituições de sequestro” (Foucault, 2007). Essas instituições, conforme lembra Foucault (2007), retiram os indivíduos do seu espaço familiar/social, internando-os durante longo período, objetivando moldar suas condutas, disciplinar seus corpos e formatar seus pensamentos, tornando-se lugares de fabricação de “corpos dóceis”.

[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as

disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [...] (Foucault, 2007, p. 118)

O disciplinamento do corpo, conforme lembra Foucault (2007) foi adotado pela instituição escolar, e, apesar dos diversos estudos sobre corpo e corporeidade existentes na atualidade – indicando a necessidade de superar o modelo disciplinar de corpo – este dispositivo ainda permanece como referência vigente na maioria dos espaços escolares, pouco questionado. Tanto é que a “indisciplina” tem sido apontada como fonte de estresse por muitos professores, pesquisadores e outros profissionais da educação.

Santos e Nunes (2006, p. 17) dizem que “a indisciplina na escola está na ordem do dia. As preocupações de professores, pais e educadores em geral, relativos aos comportamentos escolares dos alunos, têm sido consideráveis nos últimos anos”. Nesse sentido, muitos lamentam que esses alunos “comportados”, idealizados pela instituição escolar entrou em extinção, deixando repentinamente de existir. “É freqüente a afirmação, por parte dos professores, que os alunos de hoje são indisciplinados, evocando um saudosismo de uma suposta educação de antigamente, que estabelecia parâmetros rígidos para o uso do corpo e da mente” (SANTOS; NUNES, 2006, p. 17). Com os atuais alunos e seus comportamentos tidos como “rebeldes”, muitos profissionais da educação sentem dificuldades, não sabendo muito bem como trabalhar com as crianças/alunos reais que encontram diariamente nas escolas.

Nesse sentido, percebe-se que a principal preocupação concentra-se nas tentativas de promover o reforço das técnicas de disciplinamento, como um simples retorno ao modelo disciplinar, acreditando-se ser essa a forma eficaz para a resolução do “problema”. Porém, com lembra Probst (2012), longe do idealizado os alunos reais são aqueles que conversam em aula (geralmente em paralelo à fala do professor), que apresentam dificuldades em seguir atentamente a explicação do conteúdo, que esquecem em casa alguns dos materiais que deveriam obrigatoriamente trazer para a escola, que apresentam resistência em permanecer horas a fio sentados em suas “carteiras”. São alunos que desafiam e que, por diversas razões, burlam consciente ou inconscientemente as regras impostas pela instituição escolar.

No interior da perspectiva disciplinar, a transgressão é o motivo do recrudescimento dos exercícios disciplinares, além de ser a expressão exata da resistência ao poder. Na modernidade institucional, abordar a transgressão é também descrever formas de resistência ao poder, pois, para Foucault, o corpo capturado e produzido nas redes de poder da sociedade disciplinar e biopolítica é também o corpo que resiste às manifestações do poder, já que “onde há poder há resistência”. (CÉSAR, 2007, p. 3)

Para Veiga-Neto (2008) esse modelo de escola ainda vigente na sociedade se apresenta como uma eficiente maquinaria de fabricar sujeitos dóceis, constituindo-se como espaço em que, de forma continuada e minuciosa, continuam concentrando intensas e múltiplas práticas de poder disciplinar e dominação. Dessa forma, compreende-se que os atos de indisciplina podem estar diretamente relacionados aos desejos suspensos, aos afetos travados nas máscaras da escolarização, às atitudes mediocres da lógica de submissão moral ao autoritarismo político e pedagógico dos processos escolares.

A disciplina, que se tornou sinônimo de campo de saber – tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar –, apresenta uma ambigüidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar e classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades. (GALLO, 2004, p. 82)

Boa parte dos professores, ao invés de buscar compreender as causas que levam os alunos à indisciplina, ainda culpam as crianças, e, quase sempre de forma autoritária e tradicional, buscam combater essa indisciplina, acreditando ser a “disciplina” a única forma pela qual o trabalho escolar pode desenvolver-se na sua plenitude. Muitos desses professores creem (até porque constituíram-se professores sendo “alunos” – tendo, portanto, passado pelos mesmos processos de disciplinamento e docilização dos corpos) que comportamentos indisciplinados atrapalham a aprendizagem. Poucas vezes os envolvidos nesse processo de disciplinamento dos corpos infantis levam em consideração que

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probalístico incerto, *un certain nervous system*. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2000, P. 25)

Lins (2005), como referência ao modelo disciplinar de educação escolar, conceitua-a como “pedagogia do desastre”. Neste modelo pedagógico do desastre a criança é “fabricada” segundo as leis do mercado, perdendo assim sua transversalidade, bem como suas potencialidades criadoras de si e do mundo. Nesse processo educacional do “falar *pelo* outro, pensar *para* o outro, fabricar a criança, o aluno insere-se na tentação conservadora, mais próxima do estudo dos monstros que da pedagogia” (LINS, 2005, p. 1236). Desse modo, compreende-se que no modelo tradicional de educação escolar a criança é forçada a deixar de ser criança para tornar-se o sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, a escola deixa de levar em consideração que a criança é um ser que brinca, que cria, se movimenta e produtora de cultura, considerando-a apenas em seu aspecto mecânico, como um corpo sem direito à vontade própria, submisso às práticas pedagógicas.

Do rizoma: possibilidade outras em educação

Com a clareza de que nem sempre é fácil pensar no rizoma enquanto possibilidade que possa mover a prática pedagógica, não se tem aqui a pretensão de apresentar soluções para o problema enfrentado por muitos profissionais da educação na atualidade, mas sim, pensar em outras possibilidades de pensar a criança, seu corpo, movimentos, linguagens, sentimentos, pulsões, desejos e necessidades, e as possibilidades de educação que não priorizem o disciplinamento dos corpos.

Para pensar tais possibilidades, concorda-se com Malaguzzi (1999) que define a criança como sendo “cem”, ao mesmo tempo em que é uma. Ou seja, uma criança pode ser feita de cem possibilidades de existência no mundo; com muitas mãos, pés e movimentos; com diversos jeitos de ouvir, falar e se expressar; cheia de sonhos e alegrias; com a possibilidade de descobrir inúmeros mundos e criar outros tantos; cheia de amor, fantasias, imaginação e pensamentos.

Para abarcar essa concepção de criança, concorda-se com Santos e Nunes (2006, p. 14), ao afirmarem que

A educação não pode ser considerada como um processo linear, mecânico. Pelo contrário, é um processo complexo e sutil, marcado por profundas contradições e por processos coletivos, contínuos e permanentes de formação de cada indivíduo, o que se dá na relação entre os indivíduos e entre estes e a natureza. [...]

Nessa direção é possível, conforme Nóbrega (2007), pensar o corpo da criança em analogia ao conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari (2001). Para estes autores a compreensão

do corpo como rizoma, exige uma ruptura com a forma de pensá-lo a partir do racionalismo mecanicista. Para que se pense o ser humano, mais especificamente a criança, a partir do conceito de rizoma é necessário que se pense o seu corpo não como simples matéria, justaposição de órgãos e funções. Nessa perspectiva o corpo humano não é passivo diante do mundo, mas é, conforme lembra Probst (2012, p. 7), “a própria condição humana, condição para a vida enquanto existencialidade, sensibilidade e fluidez”. O corpo é então a própria existência humana, que é, ao mesmo tempo singular e múltipla.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes muito diferentes de signos, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir ao Uno nem ao múltiplo. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções moveáveis. (Deleuze; Guattari, 2000, p. 32)

Pode-se dizer que o rizoma é algo que explora o mundo sob diferentes perspectivas, sendo portanto a tentativa de superação da fragmentação à qual todas as coisas, inclusive a educação escolar, foram submetidas pelos modelos tecnológicos e científicos, ajustados à lógica industrial de mercado. O rizoma é, nesse caso, uma possibilidade de abertura, que rompe com os referenciais pré-estabelecidos.

Na perspectiva do rizoma, a organização dos saberes, seja na esfera escolar ou fora dela, forma um conjunto complexo em que os elementos remetem-se necessariamente uns aos outros nas suas diferentes possibilidades. Os campos dos saberes são, de acordo com Probst (2012, p.8) “então tomados como campos abertos, como horizontes sem fronteiras pré-definidas, sendo permitido o trânsito pelo inusitado, pelo insuspeito. É o lançar nas certezas uma dose de incerteza, ultrapassar as fronteiras do já conhecido e explorado”.

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos [...] O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.32-33)

O corpo da criança deveria, então, ser percebido não como um algo a ser disciplinado, mas sim como *locus* de potencialidades. A criança é um ser dotado de sentidos, emocionado, vivo, que supera a si mesma na procura por outras tramas possíveis, outros agenciamentos e possibilidades de existência; é um ser que funde-se com o universo que a circunda, criando agenciamentos com os corpos que se aproximam em constantes conexões. Pode-se dizer que a infância é fase da vida em que o ser humano é cheio de energia, de pulsões vitais, e é quando encaram a vida como um mar de possibilidades. Nessa perspectiva, crianças não são meramente “crianças”: são pequenos gigantes que, diante dos obstáculos que encontram, buscam suas soluções no “brincar”, superando as dificuldades e fortalecendo-se física e emocionalmente.

Strazzacappa (2001) lembra todo ser humano interage com o mundo através do movimento de seus corpos, e é esse movimento que possibilita ao ser humano sentir esse mundo que o circunda. É com e pelo corpo que escabelem as relações de comunicação, trabalho, aprendizado, entre outras possibilidades de ser e estar no mundo. E, embora exista a consciência de

que o corpo é mais que instrumento, ele é aquilo pelo qual a vida se expressa, ainda há, em muitos espaços da sociedade, grande preconceito contra o movimento.

Cita-se, concordando com Strazzacappa (2001), a escola como um desses espaços, em que importância do corpo/movimento corporal parece restringir-se “a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Os modos de pensar a escola e de constituir a territorialidade a partir dos códigos disciplinares dificilmente admitem que o humano, bem como a vida em geral, provém da possibilidade de fluxos, da intensidade com que se vive, das emoções e movimentos, das relações rizomáticas que se estabelecem. A criança é muito do que a simples repetição mecânica de modelos biológicos.

Considerações finais

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, *site*)

Sabe-se que esta forma de perceber o corpo infantil na escola foi socialmente elaborada e instituída ao longo de toda uma história, e que a função de reproduzir, legitimar e transmitir tais verdades e suas práticas sobre o corpo naturalizou-se nesse espaço. Dessa forma, tem-se a consciência da dificuldade em romper com essa lógica. Ainda assim, acredita-se na possibilidade de pensar a criança e seu corpo para além das possibilidades de disciplina, pois, acredita-se que não é só de disciplinamentos que a educação se faz.

Durante muito tempo, nas escolas e para a sociedade em geral, o “bom aluno” foi compreendido como criança “educada” e “bem comportada”, e a ideia do não-movimento foi sinônimo de bom comportamento. Defende-se aqui, porém, que acontecimento da vida através dos movimentos corporais e relações que se estabelecem com e no mundo é construção, criação, emoções e razões, paixão e pulsão que abre à possibilidade da experimentação do mundo e, consequentemente, à construção do saber. A escola, ao perseverar no trabalho de controle do corpo, torna-se “gaiola”, e então parece alcançar sucesso no que diz respeito ao controle das idéias, da criatividade, das emoções, dos desejos e das pulsões, das subjetividades, enfim, da experimentação de si e do mundo que a criança realiza espontaneamente.

O rizoma, ao contrário, diz respeito às possibilidades de aprender em movimento, em relação com o outro e com o mundo, numa lógica em que aprender e sentir prazer não são termos opostos. Tem-se clareza de que é possível à criança aprender também em espaços espaço alheios à sala de aula, na aproximação com o mundo que existe além dos espaços disciplinares de confinamento. “As crianças estão permanentemente nos ensinando sobre sua maneira lúdica e criativa de se fazerem pessoas, aprendendo a suportar os modelos de sujeição e resistindo a eles, mostrando que, antes de tudo são crianças, mais do que alunos.” (PROBST; KRAEMER, 2012, p. 507). É necessário, na manutenção da vida, que se permita sonhar, brincar, correr, pular, descobrir...

Referências

- ALVES, Rubem. **Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas**. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MzczMjY/>>. Acesso em 03 ago. 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CÊSAR, Maria Rita de Assis. A (des)educação do corpo. *Corpos contemporâneos e lugares da transgressão*. **Revista Vivência**. Natal, n. 35, 2010, p. 1 61-168. Disponível em:

<[http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/35/PDF%20para%20INTERNET 35/13_Maria%20Rita%20de%20Assis%20C%C3%A9sar.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/35/PDF%20para%20INTERNET%2035/13_Maria%20Rita%20de%20Assis%20C%C3%A9sar.pdf)>. Acesso em 14 fev. 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 34 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

GALLO, Sílvia. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 29, n. 1, p.79-97, jan. / jun. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>>. Acesso em 21 jul. 2012.

_____. **Deleuze & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2007.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set - dez 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2012.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANIDINI, Lella; FORMANN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Epistemologias do corpo. In: SOARES, Carmen (org). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

PROBST, Melissa. **A criança entre dois mundos – mundo disciplinar e mundo rizomático**. In: IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/613/295>>. Acesso em 18 ago. 2012.

_____; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163/1997>>. Acesso em 10 ago. 2012.

SANTOS, Claudovone Ferreira dos; NUNES, Marinildes Figueredo. A indisciplina no cotidiano escolar. **Candombá**, Salvador, v. 2, nº 1, p. 14-23, jan. / jun. 2006. Disponível em: <<http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2006-v2n1/pdfs/MarinildesNunes2006v2n1.pdf>>. Acesso em 04 jul. 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Campinas: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 53, abr 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em 05 maio 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

ANÁLISE DA DENSIDADE E DA DISTRIBUIÇÃO DE OVOS DE *Aedes Aegypti* (DIPTERA: CULICIDAE) EM MUNICÍPIOS DO ESTADO DO TOCANTINS: UM ESTUDO DE CASO

Orleanes Domingas Monteiro Gomes³²

Eric Luiz Rodrigues de Sá³³

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a Densidade e Distribuição de Ovos de *Aedes Aegypti* em Municípios do Estado do Tocantins. Essa Unidade da Federação localiza-se na região Norte do Brasil, numa área de transição entre o cerrado e a Amazônia. Para formação do *corpus*, foram escolhidos cinco municípios de maneira que abrangesse toda a sua extensão territorial: Tocantinópolis, Araguaína, Guaraí, Caseara e Gurupi. A pesquisa constatou que o Tocantins mantém Índices de Infestação Predial (IIP) acima do aceitável. Devido a este fator, buscou-se fazer o levantamento de dados, com relação à infestação *Aedes aegypti* através da coleta de ovos por meio da instalação de armadilhas (*ovitrapas*). Como se sabe, a dengue é uma questão de saúde pública, e políticas nesse sentido devem ser implementadas sistematicamente. Ademais, almejamos que os resultados desse nosso trabalho possam despertar o interesse em enfrentar o problema e colaborar para o controle da Dengue no estado do Tocantins.

Palavras chaves: Dengue; *Aedes aegypti*; Distribuição Espacial; Saúde Pública.

Abstract

This article presents the results of a survey on the distribution density of *Aedes Aegypti* Eggs Municipalities in the State of Tocantins. This Federation Unit is located in northern Brazil, in an area of transition between the Cerrado and the Amazon. To form the corpus, five counties were chosen in a way that would encompass all its territorial extension: Tocantinópolis, Araguaína, Guaraí, Caseara and Gurupi. The survey found that the Tocantins keeps infestation rates above acceptable. Due to this factor, we sought to survey data, with respect to infestation by *Aedes aegypti* egg collection by installing traps (*ovitrapas*). As you know, dengue is a public health issue, and policies that effect should be implemented systematically. Furthermore, we wish that the results of our work can spark interest in addressing the problem and work together to control dengue in the state of Tocantins.

Keywords: Dengue, *Aedes Aegypti*; Spatial Distribution; Public Health

Introdução

A Dengue é uma doença febril aguda de etiologia viral de grande importância para saúde pública (DUARTE, FRANCA, 2006). Existem 4 sorotipos circulantes, transmitidos vetorialmente pelo mosquito *Aedes aegypti* (UEHARA *et al.* 2002). Os mosquitos adultos podem ser reconhecidos por suas linhas prateadas no tórax em forma de lira e pelas listras brancas nos segmentos tarsais. Na sua fase larvária os principais criadouros são os recipientes artificiais como pneus, caçambas, vasos, bebedouros de animais, latas, etc., isto é, objetos que retenham água.

A primeira epidemia de dengue no Brasil com confirmação laboratorial ocorreu em Boa Vista (RR) entre 1981-1982, na ocasião foram isolados os sorotipos 1 e 4. A partir de 1982 foi

32 Aluna do curso de Pós – graduação *lato sensu* em Vigilância em Saúde: Controle de Zoonoses da Fundação de Medicina Tropical FUNTROP Tocantins.

33 Presidente da Fundação de Medicina Tropical FUNTROP Tocantins e orientador da pesquisa.

desencadeada uma campanha intensiva de combate ao vetor, erradicando-o e não se reportando epidemia até 1999, (ZEIDLER, *et. all*, 2008).

No estado do Tocantins vem se observando anualmente, números expressivos em relação a casos de dengue, e tem-se registrado índices de infestação predial (IIP) além do aceitável. No ano de 2007, foram notificados no estado um total de 22.109 casos, sendo que destes 10.082 (45,6%) foram confirmados. No ano de 2008 notificou-se 21.793 casos e 9.610 (44,1%) foram confirmados. No ano de 2009 até o mês de junho, notificou-se 5.480 casos e destes, 1.188 foram confirmados como dengue, representando 21,7% do total notificado no estado no primeiro semestre desse ano, (SESAU/TO, 2011). Com relação à Febre Hemorrágica do Dengue (FHD), em 2007, foram registrados 8 casos, em 2008 registrou-se 39 casos e em 2009 até o mês de junho 4 casos foram confirmados, com 5 , 4 e 0 óbitos, respectivamente (GERÊNCIA DE NÚCLEO DE DENGUE E FEBRE AMARELA, SESAU/TO, 2011).

A utilização de técnicas que visam à análise da distribuição espacial de insetos vetores objetivando seu monitoramento e controle vem se ampliando nos últimos anos em diversos países, porém o que se observa é que estes estudos tratam especificamente sobre a distribuição e análise espacial de criadouros naturais do mosquito pertencente ao gênero *Anopheles*, vetores da Malária, (SOUZA-SANTOS, CARVALHO, 2000).

Existem alguns estudos de análise espacial onde se utilizam os dados de ocorrência da doença e sua distribuição em determinadas áreas geográficas, contudo estudos que abordem a temática da distribuição de ovos e de larvas do *Ae. aegypti* não são muito conhecidos, (SOUZA-SANTOS, CARVALHO, 2000).

Acredita-se que a análise da distribuição de ovos do vetor pelos setores e/ou bairros de municípios com transmissão da doença, possa trazer informações relevantes para auxiliar aos programas de controle do vetor (TAUIL, 2002), indicando quais áreas possui maior densidade de ovos, em que setores encontrou-se maior positividade das paletas de oviposição, entre outras informações entomológicas.

Portanto, esse estudo visa contribuir com o programa de combate ao *Ae. aegypti* fornecendo informações sobre a densidade e distribuição dos ovos do vetor nos municípios de Araguaína, Caseara, Guaraí, Gurupi e Tocantinópolis, no Estado do Tocantins.

Fundamentação teórica conceitual: revisão da literatura

Trabalhos com os Santos (2008)³⁴, informam que a ordem *Diptera* compreende 85.000 espécies de insetos das quais aproximadamente 200 podem atuar como vetores de agentes (vírus, bactérias, protozoários e helmintos) causadores de doenças ao homem (ELDRIDGE; EDMAN, 2000) *apud* (SANTOS, 2008). A família *Culicidae* está composta por mais de 3.300 espécies de mosquitos distribuídas em 41 gêneros e pelo menos seis deles são de grande importância médica, *Anopheles*, *Culex*, *Aedes*, *Ochlerotatus*, *Psorophora*, *Haemagogus* e *Sabethes*.

[...] *A. aegypti* originário da região etíópica dispersou-se para áreas onde a atividade antrópica e o clima favoreceram a sua proliferação e atualmente pode ser encontrado em regiões tropicais e subtropicais do globo [...]. Com base em caracteres morfológicos e comportamentais existem duas subespécies, *Aedes aegypti aegypti*, também chamada de forma doméstica, eusinantrópica, cujas formas adultas possuem

34 Santos, Maria Alice Varjal de Melo. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Centro de Pesquisas Aggeu, Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, 2008. Disponível: www.arca.fiocruz.br/. Acesso 12-out-2012.

coloração mais clara e as fêmeas ovipositam em recipientes artificiais. Ocorre no leste da África e é geneticamente similar às populações das áreas tropicais e subtropicais do globo. A segunda subespécie é *Aedes aegypti formosus*, a forma silvestre que representa o ancestral Tipo, os adultos são bastante escuros e depositam os ovos em ocos de árvores, ocorre na África, ao sul do deserto do Saara, e as populações distribuídas na Ásia e sudeste dos Estados Unidos estão mais relacionadas com esta forma silvestre (TABACHNICK; POWELL, 1979) *apud* (SANTOS, 2008, P. 31).

A primeira subespécie desenvolveu evolutivamente um comportamento estritamente sinantrópico e antropofílico, sendo reconhecida entre os culicídeos como a espécie mais associada ao homem. Essa espécie possui um curto ciclo biológico com duração de 15 a 30 dias, em regiões tropicais que compreende as fases de ovo, quatro estádios larvais (L1, L2, L3 e L4), pupa e adulto (Figura 1).

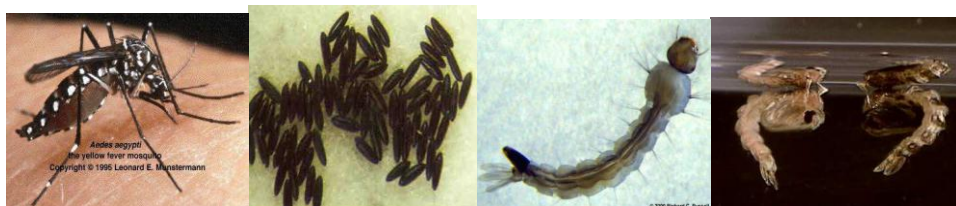


Figura 1 - Fases que compõem o ciclo evolutivo de *Aedes aegypti*.

Nota: (1) mosquito adulto; (2) ovos; (3) larva; (4) pupas.

Fonte: Santos (2008, p. 33).

As fêmeas se alimentam preferencialmente do homem e por isso apresentam alto grau de antropofilia. Os picos de atividade hematofágica ocorrem durante o período matutino e vespertino. Após a digestão da alimentação sanguínea, que se dá entre 48 e 72 horas, as fêmeas procuram locais ou recipientes que possam acumular água, geralmente pobre em matéria orgânica, onde depositam seus ovos, isoladamente, nas paredes internas, próximos à lâmina d'água. A maior atividade de oviposição se dá nas primeiras horas do dia e ao anoitecer. Depois de um período embrionário de aproximadamente três dias, as larvas eclodem dando início ao desenvolvimento das formas jovens; porém, em condições ambientais adversas, sobretudo relacionadas à ausência de água, os ovos podem entrar em quiescência (dormência), um período de interrupção do processo final de maturação embrionária promovido pela redução drástica da umidade relativa do microambiente, e permanecer viáveis no ambiente por mais de um ano (SILVA; SILVA, 1999; SOTA; MOGI, 1992a; 1992b) *apud* (SANTOS, 2008). Este último aspecto se reveste de grande importância por representar a principal forma de permanência e dispersão passiva desta espécie no ambiente. A quantidade de ovos postos por fêmea/ciclo gonadotrófico pode variar bastante, com médias que vão de 32 até 90 ovos.

Segundo Santos (2008) em detrimento dos esforços, as estratégias adotadas pelo Programa Nacional de Controle de Dengue (PNCD) não têm sido, até o momento, capazes de responder à complexidade epidemiológica da doença, de seus determinantes socioambientais e do controle de seu vetor, *Ae. aegypti*. Apesar da realização das ações de controle e da incorporação de elementos voltados à informação sobre a doença e as formas de eliminação dos criadouros do mosquito, pouco se avançou em termos de mobilização social e participação comunitária de forma a gerar um impacto importante e sustentável destas medidas sobre o crescimento populacional de *A. aegypti* no Brasil. Diante de circunstâncias adversas, sejam elas técnicas ou ambientais, a vigilância de vetores deve estar preparada para responder aos desafios que se apresentam, buscando aliar eficiência, baixo custo e facilidade operacional aos métodos de monitoramento.

Para Souza-Santos e Carvalho (2000), o número de municípios brasileiros nos quais tem sido assinalada a presença de *Aedes aegypti*, vetor da dengue e da febre amarela, tem aumentado rapidamente nos últimos anos – 1.802 em 1995, 2.110 em 1996 e 2.714 em 1997, evidenciando

dificuldades dos programas e ações de controle. Porém, esse vetor pode ser encontrado em todos os estados do Brasil. Como esperado, a casuística da dengue acompanha a tendência à dispersão de *A. aegypti* no território nacional: 128.619 casos em 1995, 183.418 em 1996 e 254.942 em 1997.

De acordo com Correa (2007), a dengue, doença causada pelo *A. aegypti*, é uma arbovirose (arthropod-borne vírus), cujo agente etiológico é representado por um complexo de quatro sorotipos de vírus da família Flaviviridae, gênero Flavivirus, composta por aproximadamente 70 espécies, dos quais cerca de 30 são patogênicas, todos causando a mesma síndrome clínica: Dengue-1 (DEN-1), Dengue-2 (DEN-2), Dengue-3 (DEN-3) e Dengue-4 (DEN-4).

[...] A transmissão da doença ocorre pela picada das fêmeas dos mosquitos *A. aegypti* no ciclo ser humano - *A. aegypti* - ser humano. Após um repasto de sangue infectado, o mosquito está apto a transmitir o vírus depois de 8 a 12 dias de incubação extrínseca. A fase de transmissão da doença compreende dois ciclos: um intrínseco que ocorre no ser humano e outro extrínseco, que ocorre no mosquito. A transmissão do ser humano para o mosquito ocorre enquanto houver presença de vírus no sangue do ser humano (período de viremia). Este período começa um dia antes do aparecimento da febre e vai até o 6º dia da doença. No mosquito, após um repasto de sangue infectado, o vírus vai se localizar nas glândulas salivares da fêmea do mosquito, onde se multiplica depois de 8 a 12 dias de incubação. A partir deste momento, é capaz de transmitir a doença e assim, permanecem 6 a 8 semanas, até o final de sua vida. A transmissão mecânica também é possível quando o repasto é interrompido e o mosquito, imediatamente, se alimenta num hospedeiro susceptível próximo (BRASIL, 2002) *apud* (CORREA, 2007, P. 28).

A autora cita Natal (2002), afirmando que devido ao fato de o *A. aegypti* manter um estreito relacionamento com o homem, quanto mais intensa a proliferação do mosquito e maior a densidade populacional humana, maiores serão as chances de contato. Não há transmissão por contato direto de um doente ou de suas secreções com pessoa sadia, nem por intermédio de água ou alimento.

Material e métodos

A pesquisa, de caráter qualitativo, conforme Severino (2000). Os procedimentos metodológicos foram Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa de Campo a partir dos procedimentos do estudo de caso. A Pesquisa Bibliográfica se caracteriza num trabalho teórico, levantando a bibliografia disponível em bibliotecas e na Rede Mundial de Computadores, *internet*. A parte empírica tem como principal característica, a coleta de dados para análise e discussão.

Conforme afirmações anteriores, nossa pesquisa foi desenvolvida em cinco municípios do estado do Tocantins, os quais estão inseridos entre os paralelos 5° 10' 06" de latitude sul, e entre os meridianos 45° 44' 46" e 50° 44' 33" de latitude oeste, sua extensão territorial é de 270.620,914 km², tem como limites o Estado do Maranhão a nordeste, o Piauí a leste, a Bahia a sudeste, Goiás a sul, Mato Grosso a sudoeste e o Pará a noroeste (SEPLAN, 2003).

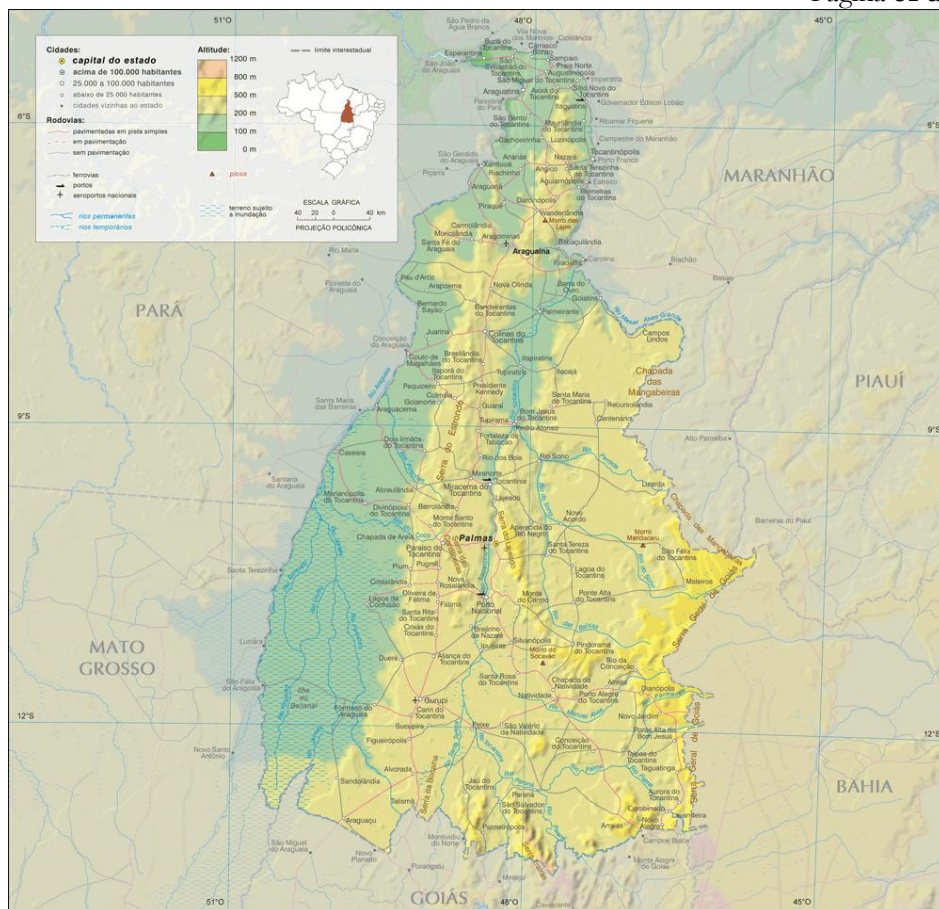


Fig. 1. Mapa do Estado do Tocantins com as fronteiras e municípios. Fonte: www.brasil-turismo.com/mapas/tocantins. Acesso: 23-nov-2012.

Os municípios selecionados para o estudo são considerados prioritários para o controle do dengue no estado, devido aos índices de infestação pelo mosquito vetor e do número de casos de dengue e também pelo aspecto estratégico geográfico. Sendo:

- ✓ Tocantinópolis, com população de 21.334 habitantes;
- ✓ Araguaína, 119.128 habitantes;
- ✓ Guaraí, 21.669 habitantes;
- ✓ Caseara, 4.667 habitantes;
- ✓ Gurupi, 73.548 habitantes, (IBGE 2007).

Obtenção da amostra populacional

As informações referentes à infestação dos municípios pelo vetor foram coletadas por meio de instalação de armadilhas para ovos (ovitrampas), distribuídas por várias localidades de cada cidade selecionada, seguindo a metodologia de amostragem recomendada pela Rede Nacional de Monitoramento da Resistência de *Ae. aegypti* a Inseticidas (REDE MORENAA, MS, 2008).

Um terço da paleta fica submersa na água, para garantir faixa de umidade adequada a oviposição (REDE MORENAA, MS, 2008). A quantidade de armadilhas instaladas nos municípios seguiu conforme critérios estabelecidos pelo Ministério da Saúde (2008).

Positividades das Paletas

A leitura das paletas de oviposição para se verificar a positividade será realizada no Laboratório de Entomologia da FMT. As paletas de cada município serão separadas por semana de coleta, analisadas em estêreo-microscópio onde será feita a triagem das paletas positivas e negativas e, posteriormente, a contagem dos ovos fixados em cada paleta positiva, (REDE MORENAA, MS, 2008).

Todas as informações obtidas nesta etapa da pesquisa foram registradas em formulários específicos contendo campos para anotação da positividade e quantidade de ovos por paleta. Os dados da planilha foram digitados em banco de dados construídos no programa Excel. A informação obtida com a análise das paletas permitirá calcular dois índices relativos aos ovos, segundo critério de Gomes (1998):

- a) **Índice de Positividade de Ovitampa:** Percentagem de armadilha positiva

$$\text{IPO} = \frac{\text{Nº de armadilhas positivas}}{\text{Nº de armadilhas examinadas}} \times 100$$

- b) **Índice de densidade de ovos:** Número médio de ovos por armadilha positiva.

$$\text{IDO} = \frac{\text{Nº de ovos}}{\text{Nº de armadilhas positivas}} \times 100$$

A taxa de positividade da armadilha ou o número médio de ovos por paleta constitui o mais simples índice para o nível de infestação de uma localidade para *Ae. aegypti* e *Ae. Albopictus*, (GOMES, 1998).

Análises da densidade e da distribuição dos ovos por bairros no Município de Araguaína

No município de Araguaína os dados de densidades de ovos e da positividade de paletas serão complementados com informações por bairros. Com este mapeamento irá se obter um panorama geral do município relativo a pontos de maior densidade de ovos, assim, como as localidades do município onde se obteve maior positividade das paletas (armadilhas).

Este mapeamento poderá auxiliar os programas de controle do vetor com informações dos pontos mais críticos em relação a infestação pelo mosquito e também os de maior positividade.

Resultados e discussão

Durante o período da pesquisa entre os meses de Outubro de 2008 a Março de 2009, coincidiu com o período de maior pluviosidade para todo o Estado, seguindo com maior positividade de *Aedes aegypti* (*Ae. aegypti*) e casos notificados de dengue.

Ainda que não tenham neste trabalho os índices pluviométricos e números de casos de dengue notificados dos cinco municípios analisados, os resultados desse estudo indicam relação semelhante entre fatores meteorológicos e a quantidade de ovos existentes nas paletas (Tabela-1) e número de armadilhas positivas (Tabela-3).

A agregação dos ovos foi quantificada em conjunto, sem distinção de espécie no momento de contagem dos mesmos em virtude da sua grande dificuldade. Estes ovos foram colocados para eclosão e posteriormente identificados quanto à presença de *A. aegypti* / *albopictus* preferencialmente em estágio larval através de um microscópio Zeiss®.

Neste estudo não foi detectada a presença de *Aedes albopictus* em nenhuma armadilha dos cinco municípios estudados. O Tocantins é um dos sete Estados brasileiros, que ainda não relataram infestação pelo *Ae. albopictus* (SILVA *et al.* 2006).

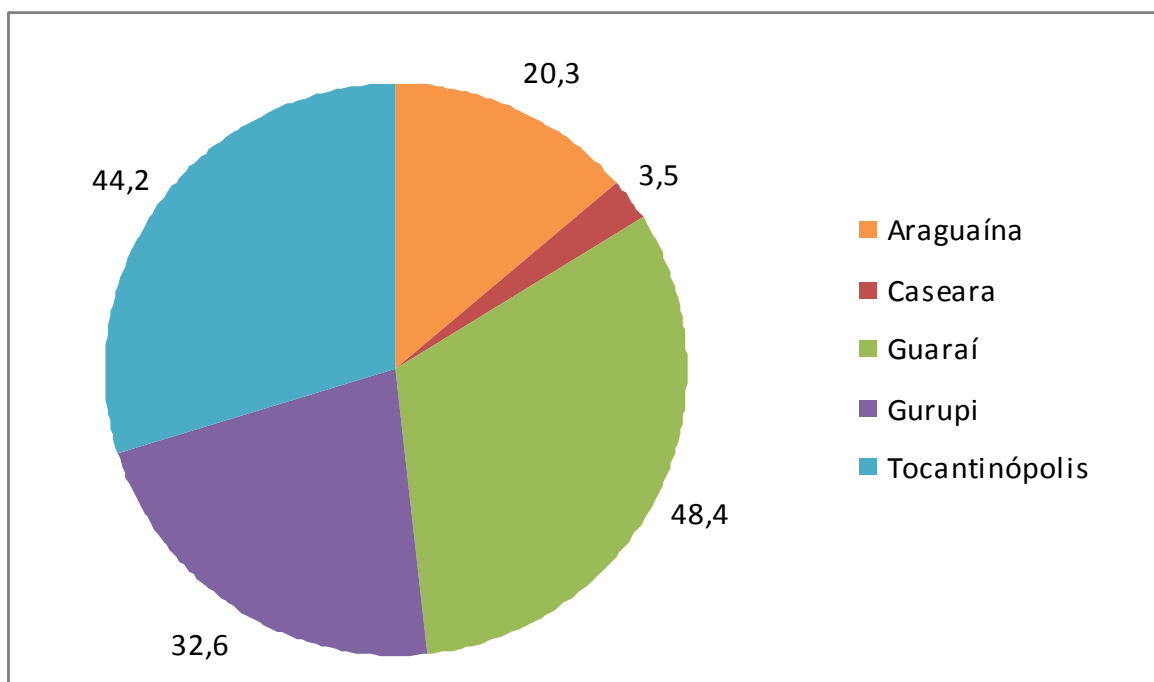
Apesar das características ambientais dos municípios estudados serem semelhantes, foram detectadas diferenças significativas quanto ao número de ovos. O município de Araguaína recebeu a maior quantidade de armadilhas instaladas em virtude do maior número de imóveis.

Para melhor visualização, dispusemos os dados em forma de tabelas e gráficos. Primeiro apresentamos a positividade de paletas que continham ovos, conforme a tabela e o gráfico 1.

Tabela-1: Positividade de paletas que continham ovos de *Aedes aegypti*

Cidade	Quantidade de Armadilhas Instaladas	Paletas instaladas	Paletas Positivas	Quantidade de Semanas pesquisadas	Total de Ovos	% de positividade das paletas
Araguaína	99	792	161	4	4803	20,3
Caseara	50	200	7	4	117	3,5
Guaraí	47	188	91	4	2878	48,4
Gurupi	37	144	47	4	1778	32,6
Tocantinópolis	30	120	53	4	2142	44,2

Gráfico 1: Positividade de paletas que continham ovos de *Aedes aegypti*



Segundo demonstrado, o município de Araguaína apresentou o maior número de ovos, contudo em termos percentuais Caseara se mostrou com maior percentual (47,5%) de paletas positivas para ovos de *Ae. aegypti*.

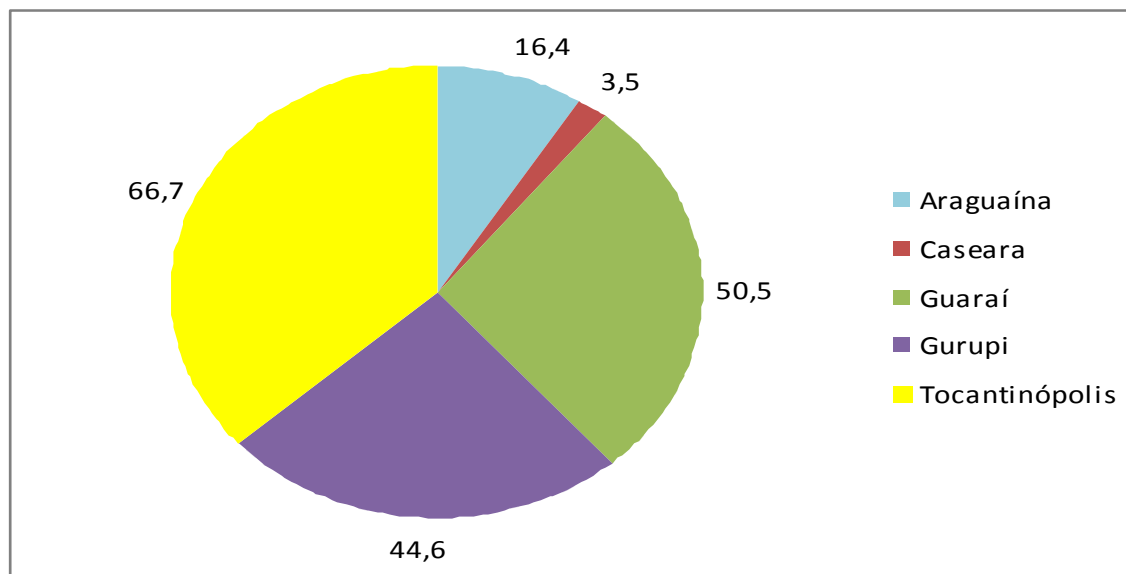
O Caseara (tabela e gráfico 2), se mostrou o menor percentual de armadilhas positivas diante dos cinco municípios analisados. Isto pode ser explicado através da recente infestação pelo

vetor *Ae. aegypti*, ao qual sua presença foi detectada na cidade a menos de 3 anos, com um índice de infestação predial (IIP) de 0,4% em 2008 (SESAU/TO 2009).

Tabela 2: Percentual de armadilhas que continham ovos de *Aedes aegypti* durante os meses de outubro de 2008 a maio de 2009.

Cidade	Semana									
	1º n/N		2º n/N		3º n/N		4º n/N		Total n/N	
Araguaína	18,2	8/99	8,2	8/99	6,2	16/99	3,1	3/99	6,4	65/396
Caseara		4/50		3/50		3/50		1/50	3,5	7/200
Guaraí	53,2	5/47	8,9	23/47	8,9	23/47	1	24/47	0,5	95/188
Gurupi	59,5	2/37	9,5	5/37	9,5	15/37	8,9	7/37	4,6	66/148
Tocantinópolis	83,4	5/30	0,0	8/30	6,7	18/30	6,7	17/30	6,7	80/120

Gráfico 2: Percentual de armadilhas que continham ovos de *Aedes aegypti* durante os meses de outubro de 2008 a maio de 2009.



Em Araguaína, município localizado ao norte do estado, apresentou IIP que se manteve em estado de alerta nos anos de 2007 (IIP = 2,04%) e 2008 (IIP = 2,1%) (CCZ/Araguaína), de acordo com normas e critérios estabelecidos pelo Ministério da Saúde (2006) que classifica satisfatório (< 1%), alerta (1% a 3,9%) e risco de surto (> 3,9%).

De acordo com a Tabela e o gráfico 2, os bairros de Araguaína Sul (70,8%) e São João (50%) de Araguaína se apresentaram com os maiores percentuais de positividade para paletas. São regiões de localidades próximas e características que se assemelham quanto à altitude, temperatura e densidade populacional elevada, favorecendo o desenvolvimento e dispersão de *Ae. aegypti*.

Através dos resultados apresentados em tabela-3, torna-se imprescindível a elaboração de programa de combate ao vetor, com eliminação e tratamento de criadouros pelos agentes de endemias e co-participação da sociedade, principalmente para nos bairros onde a ocorreu alta densidade de ovos nas ovitrampas.

Tabela 3: Distribuição por bairros em Araguaína quanto a positividade das paletas para ovos de *Ae. aegypti*, entre o período de Outubro a Novembro de 2008.

Bairro	Qt. de armadilhas	Paletas instaladas	Paletas positivas	% positividade	Total de ovos
Ponte	2	16	0	0	0
Monte Sinai	2	16	0	0	0
Bairro de Fátima	3	24	3	12,5	24
Setor Nova Araguaína	3	24	7	29,2	184
Bairro JK	3	24	8	33,3	128
Bairro da Grota	2	16	5	31,25	306
Setor C.Magalhães	1	8	1	12,5	41
Setor Noroeste	2	16	3	18,7	28
Bairro Neblina	1	8	1	12,5	21
Setor Rodoviário	2	16	7	43,7	104
Setor D. Orione	2	16	4	25	29
Setor Dourados	1	8	1	12,5	27
Setor Pedra Alta	1	8	0	0	0
V. Cearense	1	8	3	37,5	14
S. Entrocamento	2	16	0	0	0
S. Urbanístico	1	8	0	0	0
S. Brasil	1	8	0	0	0
Vila Santiago	1	8	1	12,5	10
Vila Goiás	1	8	2	25	36
Setor Universitário	2	16	0	0	0
Setor Maracanã	1	8	0	0	0
Vila Norte	3	24	7	29,2	112
Setor Barros	3	24	0	0	0
Setor Bom Viver	2	16	1	6,2	11
Setor Urbano	3	24	2	8,3	28
Setor Tecnorte	2	16	2	12,5	4
Beira do Lago	2	16	0	0	0
Bairro Senador	2	16	2	12,5	41
Setor Alasca	1	8	1	12,5	3
Jd. Helena	2	16	2	12,5	27
Jd. Filadélfia	3	24	6	25	104
Vila Patrocínio	3	24	6	25	179
Setor Coimbra	3	24	8	33,3	112
S. Araguaína Sul	3	24	17	70,8	1394
B. São João	8	64	32	50	1294
J. das Flores	3	24	2	8,3	5
S. Tocantins	1	8	2	25	29

Vila Ribeiro	1	8	2	25	15
Setor Itaipu	1	8	1	12,5	1
Setor Alto Bonito	1	8	1	12,5	18
Setor J. Paulista	3	24	2	8,3	9
Centro	5	40	8	20	230
Bairro Senador	2	16	3	18,7	58
Vila Aliança	1	8	0	0	0
Setor Oeste	2	16	4	25	62
Setor São Miguel	1	8	2	25	46
S. Cruzeiro	1	8	0	0	0
Setor Anhanguera	2	16	2	12,5	70
TOTAL	99	792	161		4804

O início das coletas de dados demonstrados na tabela a cima, nos bairros de Araguaína coincide justamente com o período em que acontece as primeiras chuvas, através da pesquisa podemos confirmar a influencia das chuvas na proliferação do *Ae. aegypti*. A associação entre o número de casos de dengue e fatores abióticos identificou o intervalo de tempo em que a chuva e a temperatura contribuíram na geração de novos casos (RIBEIRO et all, 2006).

Considerações finais

As armadilhas ovitrampas apresentam-se como boa ferramenta para detecção precoce de vetores de dengue. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir na orientação ou direcionamento de ações de controle da vigilância epidemiológica e entomológica com intervenções necessárias com base nos critérios epidemiológicos a fim de restringir a possibilidade de novas epidemias.

É importante ressaltar que a pesquisa foi elaborada com o apoio da população, através da permissão da instalação das armadilhas em residências. Objetivando levantar informações sobre a incidência do *Ae. aegypti*, dentro do estado do Tocantins, foram escolhidos cinco municípios, localizados em pontos estratégicos e com histórico de infestação, através da pesquisa foi possível fazer o levantamento da real situação de infestação *Ae. aegypti* do estado.

Tais aspectos podem ser úteis para a elaboração de estratégias de controle e/ou planejamento, especialmente em cidades e estados com perfil semelhante. O aumento de infestação do *Ae. aegypti* coincide com os meses de verão, com a elevação de temperatura e pluviosidade, e conseqüentemente, elevados índices vetoriais. Esse cenário reúne as condições necessárias para ocorrência de dengue, (RIBEIRO et all, 2006). Através destes dados repassados aos órgãos competentes, espera-se contribuir para uma política eficaz de combate ao *Ae. aegypti*, impedindo sua proliferação, evitando que a população seja acometida pela Dengue, doença transmitida pelo *Ae. aegypti*.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Saúde. **Controle da dengue no Brasil** / Ministério da Saúde,. – 6. edição Brasília : Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: https://www.portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/caderno_to_2008.pdf. Acesso em: 19 Ago 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Secretaria de Vigilância em Saúde. Situação Epidemiológica da dengue**. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde; 2006.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Censo 2007, BRASIL. Disponível: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem_final/
- CORRÊA, Ana Paula Sales De Andrade. **DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DE CRIADOUROS DE *Aedes (Stegomyia) aegypti* Linnaeus 1762 (Diptera: Culicidae) EM PONTOS GEORREFERENCIADOS DE DOIS BAIRROS DA CIDADE DE MACAPÁ-AP: ÁREA ENDÊMICA DE DENGUE.** Dissertação de Mestrado. Belém – Pará – 2007. Disponível: www.ufpa.br. Acesso 12-set.2012.
- DUARTE, Heloisa Helena Pelluci; FRANCA, Elisabeth Barboza. Qualidade dos dados a vigilância epidemiológica da dengue em Belo Horizonte, MG. **Rev. Saúde Pública, São Paulo**, v. 40, n. 1, fev. 2006.
- GOMES, A. C. **Medidas dos níveis de infestação urbana para *Aedes (Stemomyia) aegypti* e *Aedes (Stegomyia) albopictus* em Programa de Vigilância Entomológica.** Iesus, São Paulo, v. VII, n. 3, p. 49-57, 1998.
- NATAL, D. Bioecologia do *Aedes aegypti*. **Biológico**, São Paulo, 64 (2): 205-207, 2002.
- Brasil. Ministério da Saúde. Rede Nacional de Monitoramento da Resistência de *Ae. aegypti* a Inseticidas – Rede MoReNAa, MS, 2008. **Controle da dengue no Brasil** / Ministério da Saúde, – 6. edição Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: https://www.portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/caderno_to_2008.pdf. Acesso em: 19 Ago 2008.
- RIBEIRO, Andressa F; MARQUES, Gisela R A M; VOLTOLINI, Júlio C e CONDINO, Maria Lúcia F. **Associação entre incidência de dengue e variáveis climáticas.** *Rev. Saúde Pública* [online]. 2006, vol.40, n.4, pp. 671-676. ISSN 0034-8910.
- SANTOS, Maria Alice Varjal de Melo. ***Aedes aegypti*: estudos populacionais e estratégias integradas para controle vetorial em municípios da região metropolitana do Recife, no período de 2001 a 2007.** Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Centro de Pesquisas Aggeu, Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, 2008. 218p. Disponível: www.arca.fiocruz.br/. Acesso 12-out-2012.
- Secretaria de Planejamento e da Gestão Pública do Estado do Tocantins, SEPLAN disponível em: <http://www.seplan.to.gov.br/seplan/br>.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Cortez, São Paulo: 2000.
- SILVA, V. C.; SCHERER, P. O.; FALCÃO, S. S. *et al.* Diversidade de criadouros e tipos de imóveis freqüentados por *Aedes albopictus* e *Aedes aegypti*. **Revista de Saúde Pública.** São Paulo, v. 40, n. 6, p. 1106-11, 2006.
- SOUZA-SANTOS, Reinaldo; CARVALHO, Marília Sá. Análise da distribuição espacial de larvas de *Aedes aegypti* na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 16(1): 31-42, jan-mar, 2000.** Disponível: www.scielo.br/pdf/csp/v16n1/1562.pdf. Acesso 20-nov-2012.
- TAUIL, P. L. Aspectos críticos do controle do dengue no Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro/RJ, maio-jun, 2002.
- TOCANTINS. GERÊNCIA DE NÚCLEO DE DENGUE E FEBRE AMARELA, Secretaria de Saúde do Tocantins. 2011.
- UEHARA, Patrícia Moreira et al . Envolvimento hepático em pacientes com dengue hemorrágico: manifestação rara?. **Rev. Soc. Bras. Med. Trop.**, Uberaba, v. 39, n. 6, dez. 2006.
- ZEIDLER, Julianna Dias et al . Vírus dengue em larvas de *Aedes aegypti* e sua dinâmica de infestação, Roraima, Brasil. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 42, n. 6, dez. 2008.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

**RODOPIOS DA ESCRITURA
EM *QUASE DE VERDADE*, DE CLARICE LISPECTOR**

Rodrigo da Costa Araujo³⁵

Resumo

Este artigo faz uma leitura crítica do conto *Quase de Verdade* (1999), de Clarice Lispector, com vistas a compreender a constituição da intertextualidade no processo de escrita/escritura da obra.

Palavras-chave: escritura - intertextualidades - *Quase de Verdade* - Clarice Lispector

Abstract

This article makes a critical reading of the tale *Almost the Truth* (1999), Clarice Lispector, in order to understand the constitution of intertextuality in the process of writing / writing the work.

Keywords: scripture - intertextuality - *Quase de Verdade* - Clarice Lispector

Primeiras entradas

[...] o texto é lembrança de uma outra tela. Texto que se lembra de um texto anterior. O grau zero da escritura não existe e talvez jamais tenha existido. A literatura é sempre de segundo grau, não em relação à vida ou à realidade social de que ela seria mimesis (Auerbach), mas em relação a ela mesma, e o plágio não é senão um caso particular dessa escritura sempre derivada de uma outra.

[SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de palavras*. 1990 p.63]

O objetivo desse ensaio curto é discutir como a prática de escrever de Clarice Lispector (1925-1977) funciona como espécie de “lembrança circular” que faz o leitor lembrar da imagem-corpo do escritor ali interposto e que são retomados pelo sujeito-leitor de sua obra. Com base na leitura do livro *Quase de Verdade* procuramos, com um certo cuidado e sem, no entanto, querer abarcar a totalidade, verificar com se dão os vários níveis de intratextualidade e intertextualidade na construção narrativa.

Clarice Lispector é mestra em tecer teias que se interligam numa dança mágica e que, por isso mesmo, de algum modo, reforçam que nada do que escreve é ao acaso. Cada signo ou pistas - personagens metáforas, nomes, pequenos detalhes para o leitor - ou mesmo recursos de retórica, assumem configurações estratégias e romanescas trançando uma atmosfera de significados únicos no contexto narrativo.

Dona de uma linguagem peculiar e de uma estilística reconhecível que chamam o leitor a participar do texto, intrigando-o e seduzindo-o com vários recursos linguísticos, Clarice constrói marcas inconfundíveis. Quem poderia começar uma obra com uma vírgula e terminar com dois-pontos? Suas narrativas começam de mansinho, como que mostrando os bastidores, criando uma atmosfera propícia para sua trama; aos poucos, o enredo vai crescendo e inquietando o leitor, e de repente, ele se dá conta de que não sabe onde essa história vai dar.

35 Rodrigo da Costa Araujo é professor de Teoria da Literatura e Literatura Infantojuvenil da FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, Mestre em Ciência da Arte e Doutorando em Literatura Comparada pela UFF. Organizador das coletâneas *Literatura e Interfaces* e *Leituras em Educação*, lançadas recentemente pela Editora Opção. E-mail: rodricoara@uol.com.br

Suas obras nunca são previsíveis e não terminam na última página do livro; o leitor fica tentando decifrar o porquê disso, imaginando uma continuação, um final, soluções; tenta colocar-se no lugar da autora. Em vão. Clarice parece uma aranha - retomando a metáfora do texto como hifologia³⁶, segundo Barthes - fazendo travessuras e instigando a imaginação.

Em suas obras, Clarice revela-se nas entrelinhas, será? “Tenho várias caras. Uma é quase bonita...” é uma incógnita. Os disfarces permeiam sua vida e obra e, consequentemente, suas narrativas. “Ela possuía dignidade do silêncio. Seu porte altivo era todo contido e movia-se pouco.” (BORELLI, 1981. p.11) “Os olhos tinham o brilho baço dos místicos. Pareciam perscrutar todos os mistérios da vida: profundos, serenos, fixavam-se nas pessoas...”.

Talvez seja piegas declarar que Clarice assemelha-se a um caleidoscópio³⁷, mas não encontramos outra metáfora para descrever uma escritora que ainda hoje, através de suas obras, tais como *A hora da estrela* (1977) sua lendária Macabéa, *A aprendizagem ou livro dos prazeres* (1969) e a fascinante Lory e Ulisses, *Perto do coração selvagem* (1994), *A vida íntima de Laura* (1974), *O mistério do coelho pensante* (1967), *Quase de verdade* (1978), e tantas outras obras primas destinadas a adultos e crianças, que invadem o imaginário do leitor e ganham inúmeros prêmios reconhecidos no Brasil e exterior.

Em sua literatura encontraremos fragmentos da própria escritora, ora revelando-se, ora escondendo-se, por meio de muitas faces, como em sua vida se escondia através de suas maquiagens, jóia e em pseudônimos. Encontraremos, também, personagens e narradoras com o nome “Clarice”, humano e bicho com o nome de “Ulisses” (nome de seu cachorro), uma mãe sem tempo, escritora que mata o peixe que seu filho tanto pedira para cuidar com todo carinho (lembrando um pouco a vida familiar da autora), mulheres que acabam descobrindo que podem pensar, agir, realizar-se, conquistar e fazerem revelações após tirarem suas “máscaras”.

Parece-nos uma ironia as personagens começarem com uma vida comum, acontecer-lhes algo que as desestruturam, e serem obrigadas a jogarem “fora” todo o “eu” que elas criaram, para descobrirem um verdadeiro eu em outros discursos. Ironia vinda de alguém que é mestra em esconder-se e revelar-se nas entrelinhas³⁸.

Quase de verdade: e a história é assim

Quase de Verdade é uma obra que instiga vários diálogos, como toda poética clariceana. Além do título-paratextual que nomeia o livro, ela - a obra - indaga o leitor, através do cachorro, questionando paradigmas: “... Era uma vez... Era uma vez: eu...” anuncia o cachorro Ulisses, que estabelece, inicialmente, uma desconstrução dos contos de fadas e ao mesmo tempo resgata os personagens, tais como: aranha, bruxa; dentro de uma visão contemporânea, transmitindo ao leitor sensível, às nuances de uma vida normal ou quase normal.

De cunho totalmente metalinguístico, Ulisses, nesta obra, anuncia para Clarice (personagem, que é escritora) e ela vai registrando a história que segue uma sequência linear, sendo que em alguns momentos, há digressões, onde Ulisses interrompe a narrativa para ouvir o canto de um pássaro, “Quando eu contar minha história vou interrompê-la às vezes quando ouvir o passarinho.” Ele, de certa forma, assume a postura de um cachorro muito atento ao que acontece à sua volta.

36 Texto, para Roland Barthes, quer dizer tecido, hifologia. Ler BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris. Seuil. 1973.

37 “Mas sou caleidoscópica: fascinam-me as minhas mutações faiscantes que aqui caleidoscopicamente registro”. [LISPESCTOR, C. *Água viva*, 1980, p.29]

38 “Tudo acaba mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas” (LISPESCTOR, 1980, p.96).

Ao iniciar sua história, começa apresentando-se ao leitor, “... Sabe quem sou eu? Sou um cachorro chamado Ulisses.”; explicando suas histórias para Clarice e, ela, por sua vez, entende/traduz os latidos e escreve o que ele conta; descreve suas qualidades e seus defeitos. Ulisses, como um bom observador e com extrema sensibilidade, vai latindo para sua dona o cotidiano de sua vizinha “... tudo corria em paz naquela zona.” o comportamento dos animais e das plantas, até que um dia algo muda essa rotina. O cachorro-aventureiro conta, no meio da narrativa, como a infelicidade da figueira influenciou na vida dos galináceos “... mas a felicidade não durou muito. E a culpa foi da figueira que não se sabe por que nunca dera figos.”.

A figueira, movida pela angústia de não ser mais útil e pela inveja da felicidade dos galináceos, resolveu explorá-los com a ajuda da bruxa Oxélia. “a figueira juntava ovos que não era vida e tudo para vender e virar milionária. E nada pagava as galinhas.”. O galináceo, por sua vez, não aceitou a exploração, reuniu-se para conquistar a liberdade “as galinhas todas, lideradas pelo presidente e pela presidenta delas... estavam livres, enfim.”. Ao final da história, - ainda que não exista fim -, abre-se um novo questionamento em que o leitor fica convidado à continuar refletindo sobre o que é “certo” e o que é “errado”. “Até logo, criança! Engole-se ou não se engole o carço? Eis a questão.”

Quanto aos personagens da narrativa, temos: a) Ulisses, o cachorro-narrador; b) humanos: Oníria, Onofre e Oquequê, com uma participação secundária; c) as nuvens: Oxélia a bruxa má e Oxalá a bruxa boa, também personagens secundárias; d) galináceos: Ovídio e Odisséia, que levam os galináceos a refletirem sobre a exploração que estão sofrendo e lideram a revolução, por isso são os personagens principais do segundo plano narrativo; e) a figueira, como antagonista movida pela inveja, tenta acabar com a vida boa das galinhas.

O tempo, em *Quase de Verdade*, segue uma sequência cronológica de dias, em que os galináceos, no quintal da casa vizinha, passam por uma transformação de comportamento e são forçados a pensar no bem comum. Depois de resolvido o problema, eles partem para conhecer novas terras, ao encontro de novas descobertas “ Vamos deixar que eles visitem outras terras por que pode ser que encontrem uma comida nova.”

Quase de Verdade é uma fábula, em que fica nítida a exploração dos sujeitos visando ao lucro. Ulisses, enquanto narrador autodiegético no primeiro plano da narrativa, tematiza a própria função da escrita e a função do narrador - como em muitas narrativas da escritora. Todavia, no segundo plano, o foco narrativo passa a ser a observação de Ulisses sobre o quintal da vizinha, transformando, assim, a posição do narrador para heterodiegético (narrador em terceira pessoa).

Teias que se interligam

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de várias histórias. [LISPECTOR, Clarice. *Os Desastres de Sofia*. In: Felicidade Clandestina. 1988. p.100]

Clarice Lispector é mestra em tecer “teias” que se interligam numa dança mágica. Nada nas obras da escritora é ao acaso, cada detalhe, nome, símbolos são pensados no contexto narrativo e nas significações que assumem. Ao abrir uma obra de Clarice, o leitor enovela-se nessa teia mágica e adentra num universo cheio de conexões com a obra da autora (intratexto), e outras da literatura clássica (intertexto).

Quase de verdade é uma obra infantojuvenil que, como as outras obras da autora, têm presente alegorias de bichos que nutrem/sugerem sentimentos e ações característicos de pessoas. A questão da existência é abordada constantemente com muita verdade: morte, diferenças sociais e individuais, medos, defeitos e qualidades.

Há muito em comum entre as histórias infantis da escritora com esta em questão, como por exemplo: *A mulher que matou os peixes*. Ambas têm personagens com o nome Clarice; em *Quase de verdade* Clarice entende Ulisses e datilografa suas histórias, já em *A mulher que matou os peixes*, Clarice é personagem-narradora.

Em *A vida íntima de Laura* são retratados o cotidiano e a vida da galinha Laura, seus medos de parar de procriar, de morrer. Este tema também está em *Quase de verdade*, quando a figueira não tem frutos, por isso é má e, mais uma vez, as galinhas questionam a maternidade, a condição feminina, o comodismo em que a mulher vive incentivando a mudança, entra no universo feminino ou delas mesmo.

Com essa mesma sutileza, os Ulisses de Clarice discutem a questão existencial: o Ulisses-cachorro de *Quase de verdade* e o Ulisses de *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres* refletem-se como um espelho: ambos detêm o saber, transmitem-no às personagens femininas, que aparentemente são “vazias” (Clarice e Lóry). “ _ Lóry, disse Ulisses, uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar.”.

É explícito que os Ulisses, de Clarice se acham cultos, em *Uma Aprendizagem ou livro dos prazeres*, ele afirma: “... Eu não digo que eu tenha muito, mas tenho ainda a procura intensa e uma esperança violenta. Não esta sua voz baixa e doce. E eu não choro, se for preciso um dia eu grito, Lóry.”.

Estes personagens clariceanos observam muito, saem em busca de descobrir o mundo, os outros e principalmente a si mesmos. E retornam para seus personagens femininos, “Clarice e Lóry” orgulhando-se do seu saber. Não é coincidência “os Ulisses de Clarice” terem semelhanças com o Ulisses de Homero, que sai, atravessa o mar e vive aventuras, volta para sua amada Penélope como um herói. De certa forma, Ulisses de Homero é detentor do conhecimento de outros mundos e quer compartilhá-lo com sua amada.

As obras de Clarice são “teias” entrelaçadas, onde, absolutamente, tudo se interliga, nada é acaso e quem “cai” nessa “teia”, faz, pelos vários intertextos, uma viagem encantadora entre outras obras da escritora e a literatura clássica.

Enfim, se *Quase de Verdade* não fala diretamente do mundo, traz dele muitas versões e reescrita, que lhe permitem existir no tempo. Com esse gesto, a memória literária em Clarice permite que esta retenha uma história que questione a própria criação literária e a postura do leitor diante de algumas regras que o mundo impõe. Exemplos dessas situações são os intertextos entre os personagens supracitados (“Os “Ulisses” são fortes, bravos, tenazes, inteligentes e astutos”); a árvore chamada figueira que nos remete a passagem da bíblia, com *A figueira maldita* e a própria obra literária dela.

O ir e vir entre leitura e citações, escrita e alusão e mesmo o exame dos textos de Clarice impõem, pois, compreender a natureza e os mecanismos da intertextualidade e dos processos da própria criação ficcional que ela mesma produz³⁹.

Outras teias, escrituras

Escrever [...] é sempre reescrever, não difere de citar. A citação, graças à confusão metonímica a que preside, é leitura e escrita, une o ato de leitura ao de escrita. Ler ou

39 A este respeito, ler a importante pesquisa realizada por NOLASCO, Edgar C. Clarice Lispector: nas entrelinhas da escritura. São Paulo. Annablume. 2001.

escrever é realizar um ato de citação. A citação representa a prática primeira do texto, o fundamento da leitura e da escrita: citar é repetir o gesto arcaico do recortar-colar, a experiência original do papel, antes que ele seja a superfície de inscrição da letra, o suporte do texto manuscrito ou impresso, uma forma da significação e da comunicação linguística. (2007, p.41)

Quando adentramos a literatura clariceana, observamos que as intertextualidades são inesgotáveis. Outra vertente que contribui para a reflexão nestas obras é sobre um tema antigo, porém atual: o universo feminino. Ao viajar nas obras de Clarice Lispector não podemos fechar os olhos para a temática da mulher. Clarice, além de entender sensibilidade feminina, retrata a sociedade que vê a mulher como um ser utilitário, frágil, dominado ou apenas para procriar.

A análise de *Quase de verdade* também nos leva para esse caminho, já que a figueira é má por não dar frutos, ou seja, o fato de não ser mãe, e a nuvem negra ser uma bruxa do mal e, também, estéril, elas reproduzem e interrogam, de certa forma, esses universos. Ao observarmos outras obras clariceanas, como o conto *Uma galinha*, percebemos esses mesmos perfis que buscam retratar o universo de “rainha do lar”.

Nesse conto, a galinha é uma metáfora da alma feminina presa na cozinha e só admirada por ser mãe. Já em *Feliz Aniversário* observamos o aniversário de uma senhora que já não tem utilidade nenhuma na sociedade (não pode mais ter filhos), não é respeitada, nem admirada, pois agora a única coisa que espera da vida é a morte. *A vida íntima de Laura*, obra infantojuvenil, de Clarice revela os medos de Laura (uma galinha) de morrer se não colocar mais ovos. Macabéa, protagonista do romance *A Hora da estrela* é retratada como uma mulher sofrida, seca, humilhada, sem nenhum valor. Em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, Lóry também não tem filhos, é uma mulher sem conhecimento, que só vive na esperança de alguma migalha de atenção e conhecimento de Ulisses.

A partir desses intratextos, a escritora nos faz refletir, criticamente, sobre qual é o papel social da mulher. A literatura clariceana vai nortear essa reflexão, apontar críticas ao mundo machista, e desmistificar o termo “rainha do lar” e da cozinha. De certa forma, seu objetivo é o questionamento da própria realidade de que a obra busca redefinir e influenciar. Questionar, influenciar e buscar um mundo sem hipocrisia e mais justo são algumas das contribuições que Clarice busca. Portanto, o universo clariceano tenta resgatar a alma feminina, seus medos, questionamentos e aflições.

As imagens falam

Os paratextos, principalmente as ilustrações, permeiam os livros infantis sussurrando pistas, construindo desejo, interesse, parafraseando visualmente a narrativa. Mas do que meramente ilustrar exatamente o que está escrito, as ilustrações acrescentam ao texto um toque mágico e por vezes inovador.

A ilustração é observada por alguns leitores como um recurso meramente lúdico, mas esse “texto” revela detalhes interessantes, traços de luz, jogo de formas, tom, textura, além de reforçar a palavra do escritor. De certa forma, é quase impossível passar pelo livro infantil sem observar atentamente a ilustração, a imagem, a “natureza figurativa é de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas.” (PANAZZO e RAMOS, 2004, p. 15).

A imagem é a primeira leitura que todo indivíduo faz antes mesmo de aprender o código linguístico de sua língua, é o que primeiro chama a atenção quando se abre uma página. Portanto, atribuir uma menor importância para a ilustração, mostra falta de informação sobre as mesmas, é crer que ela é apenas lúdica, como mero objetivo de atrair, que “ [...] acabam não valorizando muito os desenhos, acham que o texto é mais importante, acham que as ilustrações são uma espécie de enfeite.” (AZEVEDO, 1998, p.105 e 106). A ilustração, assim, desperta atenção, e por vezes irá ampliar o potencial significativo do texto.

A imagem vai ser um elemento atrativo que dialoga com o texto, mas não deixa de ser um outro texto inserido na obra (intertexto), com outros olhares, do ilustrador e do editor que escolheram aquelas versões “... Tudo que o ilustrador fizer vai alterar e interferir na leitura (e no significado) do texto.” (AZEVEDO, 1998, p. 108). Nesse caso, o texto visual pode acrescentar novas informações, provocar o leitor, além de ser uma linguagem estética e por ser uma linguagem internacional, pode ser compreendido por qualquer pessoa.

A ilustração, dessa forma, pode ser a representação gráfica de uma ideia, pode estar ligada fielmente ao texto, porém pode ir além dele. “Os elementos figurativos são organizados e articulados em sua própria linguagem, traduzindo significados para a visualidade e, ao mesmo tempo, sendo um espaço de invenção”. (PANAZZO e RAMOS, 2004, p. 17)

O mundo das imagens tem função de produzir sentido, provocar, interagir com a palavra, com o leitor. Luís de Camargo (1995) estuda as várias funções da imagem na estrutura do texto: função descritiva, função narrativa, função de caráter simbólico, função expressiva ou ética, função lúdica e função metalinguística, conforme o papel desempenhado por elas no livro, o que confirma a impossibilidade de caracterizar a imagem apenas como um complemento para leitura da obra ou um “enfeite”. Outra atribuição para o texto visual é o poder de enigma, em que a criança é chamada a desvendar os mistérios sugeridos na imagem. Esse “poder” é altamente incentivador, desperta a criatividade e a imaginação.

O primeiro contato com o livro *Quase de verdade*, de Clarice Lispector é impactante. A capa chama a atenção quando misturam galinhas, ovos, cachorro, pássaro num emaranhado visual com cores fortes e vibrantes. A capa brochura com ilustração única (não se repete ao decorrer do livro) desperta o interesse dos leitores em saber o porquê desses bichos logo na apresentação da obra.

A contra capa, por sua vez, apresenta uma montanha de ovos estrelados. A história começa com uma ilustração: Clarice (uma menina) sentada datilografando com o cão Ulisses de boca aberta, a latir; termina com Clarice de avental escrito fim, com uma galinha na cabeça e Ulisses ao seu lado. Como se houvesse uma mistura, antes Clarice era apenas quem datilografava as histórias de Ulisses, agora ela faz parte dessa história, que pela ilustração, assim como no texto escrito, não tem fim, mas recomeço. E a narrativa vai alternando a escrita com ilustrações de Marissa Massarani, e em várias

páginas há a união de ambos os textos. Há um equilíbrio de comunicação entre o texto e a ilustração.

As imagens dialogam o tempo todo com o texto num jogo de claro e escuro em alusão ao bem e mal, como a bruxa má “Oxélia” que é uma nuvem negra e Oxalá, uma bruxa boa, com sua roupa clara cheia de estrelinhas. Podemos afirmar que em *Quase de verdade* a ilustração é “realista”, já que retrata o texto de forma fiel, apenas reforçando a narrativa. Feito o código escrito, a ilustração pode ser lida como uma leitura linear, o que facilita a compreensão do leitor. Contudo, rica em significados, ela dá ao leitor a oportunidade de sonhar, imaginar, explorar as imagens e as sensações que elas despertam. Em fazer associações com o texto escrito, enfim, mergulhamos no mundo da imaginação, no mundo em que tudo é possível: Cachorro narrar histórias, uma revolução das galinhas, árvore má e todos os temperos que compõem uma obra intertextual.

Enfim, visualizar as ilustrações em *Quase de Verdade*, não basta. É necessário um olhar aprofundado e poético, mesmo desbravador; pois cada detalhe, tom, jogo, informação revelará algo em sintonia com o texto escrito; permitindo uma riqueza de leituras e significações.

Jogo do final: é impossível esgotar o inesgotável

A obra clariceana leva o leitor-pesquisador a entrar num mundo ficcional fantástico, com possibilidades intertextuais infindáveis. Uma “simples” obra infantojuvenil revela linguagens riquíssimas, algum (re)conhecimento não só de obras infantis, mas um conhecimento de outras obras da autora, além de leitura clássica e simbólica, pois Clarice explora um simbolismo peculiar em nomes de personagens e conexões que o nosso imaginário estabelece com literaturas do Brasil e do mundo.

Ler Clarice com um olhar de pesquisador nos revelará um mundo de conhecimentos literários e culturais inesgotáveis. Como na poética de Cortázar, a escritura de Clarice Lispector⁴⁰ é a do escorpião enlacrado, mordendo a sua própria cauda. Ela, também, aos olhos de Olga de Sá (1993), trabalha desgastando a linguagem, denunciando o ato de escrever, alertando constantemente a consciência do leitor para o fato insofismável, mas esquecido, de que ele é leitor e ela escreve, isto é, faz literatura, inventa universos de palavras.

A narrativa fantástica de Ulisses, um cachorro com características humanas, o universo feminino nas entrelinhas, a grandiosidade do texto imagético e o simbolismo clariceano contribuem para confirmar que tanto o ato de escrever como o ato de ler e criar ficção são questionados em agoniado confronto com o ser e o viver. Escrever e viver, em Clarice, aliás, são faces de um mesmo processo.

Enfim, revelar Clarice e seu universo ficcional em *Quase verdade* foi uma tarefa motivadora, inesgotável, por isso mesmo um fato de leitura e escritura, ao mesmo tempo.

40 Já li este livro até o fim e acrescento alguma notícia neste começo. Quer dizer que o fim, que não deve ser lido antes, se emenda num círculo ao começo, cobra que engole o próprio rabo (LISPECTOR, 1978, p. 20).

Referências Bibliográficas:

- ARAÚJO, Rodrigo da Costa. *O poder da ilustração no livro infantil*. In: Revista Partes. Acesso em 13/10/2012 (<http://www.partes.com.br/cultura/livros/livroinfantil.asp>)
- _____. *O Rumor de Clarice Lispector*. In: Cronópios. Portal de Literatura e Arte. Acesso em: 26/11/2012. (<http://www.cronopios.com.br>).
- AZEVEDO, Ricardo. *Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro*. São Paulo. Mercado Letras. 1998.
- BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris. Seuil. 1973.
- BATTELA, Nádía G. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo. Ática. 1995.
- BORELLI, Olga. *Clarice Lispector: esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. 1981.
- CADEMARTORI, Lúcia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte. Ed. Lê. 1995.
- CHAVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro. José Olympio. 1995.
- COPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- GENETTE, Gerard. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris. Seuil. 1982.
- LOJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1980.
- _____. *Um sopro de Vida (Pulsões)*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1978.
- _____. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro. Rocco. 1998.
- _____. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro. Rocco. 1999.
- _____. *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro. Rocco. 1978.
- _____. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro. Rocco. 1999.
- _____. *O mistério do Coelho Pensante*. Rio de Janeiro. Editor Rocco. 1978.
- _____. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro. Rocco. 1998.
- _____. *Quase de verdade*. Rio de Janeiro. Rocco. 1999.
- _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro. Rocco. 1998.
- NOLASCO, Edgar C. *Clarice Lispector: nas entrelinhas da escritura*. São Paulo. Annablume. 2001.
- PALO, Maria José. OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil: voz de criança*. São Paulo. Ática. 2001.
- PANOZZO, Neiva Senaide P. E Ramos, Flávia Brocchetto. *O papel da ilustração na leitura do livro infantil* In: ZINANI, Cecil Jeanine A. et al. (org). *A multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil*. Caxias do Sul. RS. Educs. 2004.
- RAMALHO, Christina (org.). *Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro. Elo. 1999.
- RIBEIRO, Francisco Aurélio. *A literatura Infantojuvenil de Clarice Lispector*. Vitória - ES. Nelmar Editora.
- SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis. Vozes. 1979.
- _____. *Clarice Lispector: a travessia do oposto*. São Paulo. Annablume. 1993.
- SARDONI, Laura e MACHADO Luiz Raul. *A criança e o livro*. São Paulo. Ática. 1991.
- SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de Palavras*. Campinas. Ed. Unicamp. 1990.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

FORMAS E TRUQUES DE UM ESCRITOR CARIOCA (SOBRE JOÃO DO RIO)

Rodrigo da Costa Araujo ⁴¹

Resumo

Busca-se, a partir da escrita de João do Rio, refletir acerca dos procedimentos literários que se colocam em jogo quando a escrita pretende conformar a simultaneidade dos elementos que constituem a imagem visual à linearidade do signo linguístico, fazendo surgir, daí, uma nova espacialidade e forma de ler.

Palavras-chave: cinema - memória - representação - escrita - João do Rio

Resumen

Reflexionar sobre la literatura de João do Rio, acerca de los procedimientos literarios que se interponen en el juego cuando se quiere cumplir el acuerdo por escrito de los elementos de la imagen visual a la linealidad del signo lingüístico, dando lugar, por tanto, una nueva forma de espacialidad y la lectura.

Palabras clave: cine - Memoria - representación - Escritura - João do Rio

Fermentando moldes sinalizadores por Oscar Wilde e por Jean Lorrain, João do Rio leva a impostação decadentista a frequentar os bastidores da *Belle Époque*, a circular entre as farsas do ato republicano de armações do espetáculo transformador da fisionomia urbana e social da capital do país, que descrevia, segundo a ótica dos sanitaristas, a mudança da cidade “suja e colonial” para a cidade “civilizada e moderna”.

Edmundo Bouças⁴²

Nós mentimos pensando fazer a verdade. [...] a grande mentira que é o sangue da vida, a Mentira com todos os seus sinônimos de ilusão ideal, hipocrisia, invenção, simulação, dissimulação, fingimento, disfarce, engano, mentirinhas, mentirolas, petas, patranhas. [...] A terra tal qual a vemos é a primeira mentira, a mentira inicial. Tudo o mais é um resultado ou de ilusão ou de imaginação.

(João do Rio. *A delícia de mentir*. 1911, pp. 148-149)

João do Rio & Baudelaire: pintores da vida moderna

Esta leitura faz uma abordagem da poética de João do Rio pelo viés da imagem e de suas relações com a escrita. Essas aproximações, de certa forma, marcam pela sua efervescência, o sabor e as insondáveis paisagens da cidade carioca que o escritor nutriu, abrigou e divulgou, e mais tarde tornaram-se verdadeiras representações literárias dessa mesma cidade - feito emblemas, insígnias, referências obrigatórias de um tempo, um ambiente e um espaço que o próprio João do Rio ajudou a eternizar em sua escrita e na sua obra.

⁴¹ Rodrigo da Costa Araujo é professor de Literatura Brasileira, Arte educação e Literatura Infantojuvenil, da FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, Mestre em Ciência da Arte pela UFF e Doutorando em Literatura Comparada, também, pela UFF.

⁴² BOUÇAS, Edmundo. Prefácio. *O Cronista e as máscaras da “cabeça urbana do país”*. In: Melhores Crônicas de João do Rio. São Paulo. Global. 2009.

No célebre ensaio *O Pintor da Vida Moderna*, o francês Charles Baudelaire (1812-1867) caracteriza, como muitos sabem, a personagem literária do *flâneur* como aristocrata que deambula pela paisagem urbana ou como apaixonado que encontra lugar no coração da multidão, cercado no fluxo e refluxo do movimento, isto é, na própria contingência da modernidade. A emergência do *flâneur* traduz, então, o espírito de mobilidade e do olhar com a modernidade.

Essa postura, também, presente na poética de João Paulo Aberto (1881-1921), ou simplesmente, João do Rio, remete à importância da discussão, de além da noção de espaço, também a experiência de visibilidade explorada na representação literária. Nesse sentido, é possível pensar a representação realista nas narrativas do final do século XIX e início do século XX, prolongando-se, ainda, no século XXI, e construindo, assim, o que mais tarde nomeariam como sociedade do olhar, certa experiência que vai sendo retomada e, ao mesmo tempo desfeita, pela ficção atual.

Com essa dinâmica ou mesmo com esse congestionamento de imagens na paisagem urbana - retomadas e reescritas das palavras de João do Rio-, a ficção brasileira contemporânea marca e registra novas maneiras de sentir e pensar. É, portanto, com esse raciocínio que evidenciamos um regime de imagens presentes na narrativa do cronista carioca, além ressaltar a importância do esteticismo finissecular para se pensar o jogo da visibilidade instaurado no encantamento da rua.

O deleite e a exploração dessas singularidades definem-se, no jogo ambíguo e contraditório que reivindicam e encenam, na busca incessante de um sentido que se decide como termo de fundação: o olhar. Com essas premissas, resta entrar na dinâmica da história e na ficção de João do Rio, tomando antecipadamente, já na entrada, o estilo apontado como *art nouveau* literário e seguindo as trilhas da percepção visual e da linguagem para retomar os fios que unem a escrita perceptiva à atitude sensível; o olhar à linguagem ou ao registro traduzido em crônicas.

Nesse processo, girante como o olhar do escritor decadentista, suas miradas parecem querer avistar cada vez mais longe, alcançando discussões além de seu tempo e de seu texto. Amante da rua e do gosto de circular por elas, de apreciá-las e de fazer o registro dessas andanças, João do Rio, captura, no giro noturno, os signos da cidade e se encanta com o seu próprio olhar siderado nesse jogo especular.

Reflexo do registro e do olhar, sua escritura manipula o jogo e a beleza do ornamento, rasurando e ao mesmo tempo reforçando o rebuscamento de uma escrita que podemos chamar de *art nouveau*. Desse casamento da arquitetura e da linguagem, ficam estabelecidos os primeiros flertes da literatura com a modernização no Brasil, do acabamento detalhista do conto ou da crônica com o olhar do leitor, do registro que manipula a crise de representação narrativa com algumas atribuições da escritura na modernidade.

Desses mecanismos, todos eles variados e tentando captar a cena ou o instante, não ficam de fora a associação da narrativa com a noção de embriaguez sinestésica, “fazendo a requisição do “truque” como estratégia de desmontagem que escavaria a sustentação do literário, estabelecendo uma incursão problemática da escrita conferida em termos do fantasmático” como afirma o professor Luiz Edmundo Bouças.

De qualquer forma, entre o olho e a folha, entre a mão e o gesto de escrever, entre ver, ler e registrar exibem-se a sustentação do artifício, a maquiagem, o gosto pelo disfarce, a atitude camaleônica, um retórica transgressora que procura cifrar a identidade comum entre o cronista e seu objeto de desejo: a rua. Fascinados com tanto detalhe, entre o instantâneo e o deslumbre dos narradores, o leitor se perguntará, também, atônito: por onde começar a olhar? Porém, essas descobertas, passíveis de todos os sentidos, - e sem esperar uma resposta única -, exigirá um olhar arregalado.

João do Rio aos olhos do poeta Lêdo Ivo

Esteta e iconoclasta acima de tudo, João do Rio, pseudônimo literário de João Barreto, ou mesmo, João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, - cidade que escolheu para, também, nomeá-lo, por isso imortalizando-a -, em 05 de agosto de 1881 e faleceu na mesma cidade em 23 de junho de 1921, dentro de um táxi na atual Rua Bento Lisboa, no Catete. Além de escritor, era jornalista, tradutor e teatrólogo - um amante incondicional das artes.

A sua breve biografia - *João do Rio* (2009), de Lêdo Ivo - traz informações básicas, porém significativas sobre o autor da *Alma Encantadora das Ruas*. O livro oferece uma brevíssima apresentação dos ocupantes das 40 cadeiras da ABL ao longo da História, bem como sobre os patronos da instituição.

O brevíssimo livro resume, elegantemente, nas palavras do poeta, romancista e ensaísta Lêdo Ivo, a vida e trajetória do escritor dândi que, além de fazer da sua própria cidade seu nome, soube, como ninguém, imortalizar sua arte a partir da memória dela, se por memória entendemos a zona obscura em torno do passado e do futuro. A breve apresentação do escritor pode ser descrita como um filme da vida de João do Rio em seis tomadas, capítulos ou rubricas intituladas: I. “Rio civiliza-se”, II. “Uma Questão de estilo”, III. “Tiros na Avenida”, IV. “Noite equívoca”, V. “O homem que viaja”, VI. “Passos na praça deserta”.



Figura 1 *João do Rio*

A vida/obra incluída nessas rubricas assume espécie de guia, retratos atravessados pelo frêmito do *art nouveau*, momentos que descrevem, elegantemente, fluxos, pistas - uma vida que se mistura com a obra, feita de textos. Aqui estão, numa síntese feita em recortes, num livro de apresentações, os elementos essenciais com que se ergueu, ao longo do tempo, a poética de João do Rio. Para Lêdo Ivo, o cronista que imortalizou a cidade do Rio de Janeiro, tinha “uma prosa imagística, de uma vivacidade e modulação incomparáveis, desfilam a frivolidade, a banalidade e a hipocrisia de uma sociedade cosmética e desespiritualizada”, ou mais ainda “ele escrevia como se pintasse. Ou fotografasse. Mestre das entressombras, o impressionista João do Rio possuía também uma palheta expressionista habilitada para a produção de paisagens e cenas claras e cruas” (p.12).

O livro não pretende “canonizar” o autor de *As Religiões do Rio*. Ele se canonizou à sua maneira misturando-se com uma audácia e uma transgressão incomuns a muitos escritores que exaltaram a cultura carioca. Soube fazer isso com uma maestria e originalidade indiscutíveis, já longe ou sempre aos olhos dos ideais estéticos e da influência finissecular de Oscar Wilde, assumindo um estilo inconfundível e veloz que poderíamos reconhecer no seu famoso livro *Cinematógrafos*, de 1909.

Nele estão, como num caleidoscópio de singelos fragmentos, a cidade e as cenas cariocas que brilham nas mãos dos seus ambíguos narradores e personagens.

Se a cidade, aos olhos do poeta-*dandy* francês é a Paris do século XIX, para João do Rio, no século XX, essa leitura se multiplica, se fabrica e se condensa vertiginosamente, na modernidade, como lugar teórico e espaço privilegiado da experiência - objeto semiológico de paixão. Ao dirigir a sua atenção sobre essa efervescência da cidade carioca e dos signos, sobre o palimpsesto e sobre a linguagem eminentemente artística, a cidade-texto, nesta pequena apresentação, configura-se como lugar de potência e inscrição, como rasura e significante cuja ilegibilidade seduz e desafia o olhar do leitor/espectador.

Com toda a cautela de quem não quer imprimir quaisquer marcas definitivas à escrita andante e ainda enrijecer as móveis que permitem ao escritor a vida, Lêdo Ivo soube vê o célebre escritor carioca como uma estrutura estelar repleta de desvãos que escondem as faces perdidas, e na qual os signos equivalentes estão soltos para inserir outros rostos, que tantos pseudônimos (Joe, Paulo José, José Coelho, Caran d'Ache, Claude, José Antonio José, Máscara Negra, Godofredo de Alencar, Barão de Belfort entre outros tantos disfarces) podem também consentir mentiras e verdades, num jogo de mostrar-se e ocultar-se, algo assim como uma cintilação ou mesmo um *flâneur* baudelairiano.

Esse leque de rubricas da trajetória literária do escritor proposto por Lêdo Ivo configura a vida e estilo de um *dandy* iconoclasta. Da literatura ao jornalismo, da leitura da cidade às ruas, do cinema à explosão de imagens na página/tela, à textura da cor, ao andar pelas esquinas e noites, à experimentação do insólito, enfim, não faltará ler a vida pela obra, pelos fragmentos à deriva e relações interartes ou pelas rebeldias na escritura de um esteta.

Um escritor iconoclasta

Cinematógrafo (Crônicas Cariocas) [2009], de João do Rio [1881-1921] pode ser lido semelhante a certa filmografia da vida carioca, filme ou fragmentos cinematográficos que colocam em ação habilidades de leitura além das que são empregadas pelo leitor do texto impresso, ou por outro lado, habilidades que, empregadas pelo receptor de imagens ou espectador de cinema, transformam sensivelmente a recepção do texto.

Escrevendo como numa tela, por meio de movimentos e efeitos visuais, João do Rio sugeriu analogias entre cinema e literatura, em que tanto o escritor-cronista, como o leitor perspicaz vão unindo, de modo sequencial ou não, fragmentos de informação de naturezas diversas, criando e experimentando na sua interação com o potencial dialógico do cinema, um tipo de comunicação que fixa o instante, o efêmero, o cotidiano veloz e fugidio diante do olhar.

A visualidade atrelada aos significantes na escrita, nesse sentido, imita os saltos receptivos, o encanto com as tecnologias e as mudanças causadas na escrita e, no gesto do leitor que busca estabelecer certa ordem textual com os fragmentos, encontrar nas páginas e frases, imagens descritivas que remetem às cenas ou *flashs* do momento. As crônicas de *Cinematógrafo*, nesse caso, sugerem uma ordenação associativa com a vida carioca de 1908 [início do século XX]⁴³, período em que foram escritas e com o surgimento do cinema.

43 No posfácio do livro, feito crédito ou nota para o leitor - intitulado *Ao leitor* [p.271] - João do Rio, através da voz do narrador, e associando a leitura das crônicas com as fitas diz: “E tu leste, e tu viste tantas fitas... / Se gostaste de alguma, fica sabendo que foram todas apanhadas ao natural e que mais não são senão os fatos de um ano, as ideias de um ano, os comentários de um ano - o de 1908, apanhados por um aparelho fantasia e que nem sempre apanhou o bom para poder sorrir à vontade e que nunca chegou ao muito mau para não chorar. A sabedoria está no meio termo da emoção”.

Esse modo de comunicação, marcadamente novo, inaugura habilidades perceptivas e sensórias e, que, de certa forma, guiam os comandos do escritor e do leitor em relação à escrita. De fato, o cronista e autor de *A alma encantadora das ruas* [2007], encontrou na fotografia e no cinema, o que lhe era mais contemporâneo: a velocidade da reprodução e a substituição incessante de imagens, pois as cenas cariocas fazem parte de uma cultura organizada sob o signo do choque, de indivíduos que se acostumaram com o desencontros da metrópole que imitava Paris.

As crônicas de *Cinematógrafo* são, assim, espécies de anúncios e sínteses das construções de seu tempo: imagens que fascinam e prendem a visão para, logo em seguida, morrer prematuramente ao serem substituídas por outras imagens ou registros. A urgência [ou a “Pressa de acabar”] da escrita traduz na escritura de Paulo Barreto a dinâmica das transformações: “E agora, com a transformação das ruas, a cidade escancarava de súbito a indignidade e o vício, mostrava todas as furnas do caftismo e nós víamos ao desejo do luxo, ao contato com o horror, uma flora precoce de pequenas depravadas, galgando o tablado com uma ânsia de bacanal e piscando de lá o olho. [...] Era ou não a civilização, ou não o Rio reflexo de Paris, era ou não a cidade igual a todas as outras, com as mesmas necessidades? [...]” (RIO, 2009, p.119).

No Rio de Janeiro da metrópole-modelo que imitada a cultura parisiense, das lanternas a gás, da eletricidade e do néon, na cidade-vitrina, com seus *boulevards*, galerias, praças, cafés, museus e teatros, na cidade-passarela que, aos olhos do *dandy*, estetiza as aparências e as paisagens, a identidade do carioca moderno é fixada numa multiplicidade infinita de imagens e registros, tipos e perfis urbanos.

O prefácio da obra, paratexto atraente e importantíssimo, funciona como porta de entrada no livro e tópico esclarecedor para nortear a recepção do leitor. Nele o cronista carioca esclarece seu encantamento pelo cinematográfico: “O cinematógrafo é bem moderno e bem d’agora. [...] Se a vida é um cinematógrafo colossal, cada homem tem no crânio um cinematógrafo de que o operador é a imaginação. Basta fechar os olhos e as fitas correm no cortical com uma velocidade inacreditável. Tudo quanto o ser humano realizou não passa de uma reprodução ampliada da sua própria máquina e das necessidades instintivas dessa máquina. O cinematógrafo é uma delas. [...] A crônica evoluiu para a cinematografia”. (RIO, 2009, pp.4-5).

Na atitude alucinógena, confessadamente nesse elegante prefácio, é resultado do excesso de estímulos que o cinema produz e que só pode encontrar sua identidade - no *flâneur* - naquele que passeia pela cidade com o olhar contemplativo, ondulante e aberto à vertigem das alteridades. E, por isso mesmo, critica os que não conjugam dessa nova técnica: “Alguns estetas de atrasada percepção desdenham do cinematógrafo. Esses estetas são quase sempre velhos críticos anquilosados cuja vida se passou a notar defeitos nos que sabem agir e viver. Nenhum desses homens, graves cidadãos, compreende a superioridade do aliviante progresso d’arte” (rio, 2009, p.4).

Na escritura de João do Rio é perceptível que o cinematógrafo possibilitou transformações na forma como se percebe e registra a cidade, incorporando novas técnicas na obra de arte e sugerindo, automaticamente, além de outra forma de lê-la, um livro cinematográfico. Seus narradores reforçam, insistentemente, tanto pelos argumentos, como pela repetição imagética, que o leitor parece estar diante de um livro ou mesmo filme carioca, como nas telas de cinema.

A linguagem utilizada pelo escritor-*dandy* acompanha mecanismos que incorporam, velozmente, as relações entre palavra e imagem, rapidez e descrições. Tendo isso em vista, sua crônica não se mantém numa visão purista da leitura restrita apenas à decifração de letras e mensagens. Do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificado, - com o seu gesto cinéfilo de narrar -, mesclando-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas do texto impresso, o ato de ler (ver), segundo o cronista, foi também se expandindo para outras abordagens. Nesse contexto semiótico, portanto,

também a pontuação, a sintaxe mais estendida, o vocabulário, o tempo verbal se ajustaram e conduziram o leitor para cenas/*flashes* com direito a montagens, truques, cortes, rapidez e outras técnicas cinematográficas.

Essa poética do cinematógrafo, que perpassa todo o livro e a obra do escritor decadentista como um todo, encerra na crônica chave “A pressa de acabar” [RIO, 2009, p.266] como metonímia ampla e significativa que resume *Cinematógrafo - Crônicas Cariocas* feito um filme em cenas, cortes e recortes que, num conjunto, retratam o dia-a-dia do Rio de Janeiro no auge da modernização. Por isso mesmo, o narrador, sabiamente, comenta: “O homem mesmo no momento atual, num futuro infelizmente remoto, caso a terra não tenha grande pressa de acabar e seja levada na cauda de um cometa antes de esfriar completamente - o homem mesmo será classificado, afirmo eu já com pressa, como o *Homus cinematographicus*. Nós somos uma delirante sucessão de fitas cinematográficas. Em meia hora de sessão assustador cujo título geral é: *Precisamos acabar depressa*” [RIO, 2009, p.268].

Considerações finais: flanando com João do Rio

O cinematógrafo apossa-se da ciência, do teatro, da arte, da religião, junta verdades positivas e ilusões para crer o bem maravilhoso da mentira e fixa de novo a multidão, fixa-a sugestionada, fixa-a pelo espetáculo, fixa-a pela recordação, dá-lhe qualidades de visão retrospectiva, fala-a ver, e crê, celestemente removida ao momento da tortura, ao lado do Deus-Homem, humano na tela mais ainda irreal porque apenas sombra na luz do “écran” [RIO, 1912, p.358].

Sob o comando da visão, a produção literária de João do Rio, influenciada pelas novas técnicas e por novas formas de registro, abriu-se para o seu tempo, colhendo observações e detalhes do olho, traduzindo-os vertiginosamente em palavras e imagens. Atento a isso e travestido de *flâneur*, o escritor de *fin-de-siècle*, com vários pseudônimos, e, portanto, dono de uma escritura, também, travestida - percorre ruas, becos, ladeiras, atalhos e vãos, desde a periferia às elegantes avenidas cariocas, à procura da matéria-prima de que é constituída sua obra: o universo urbano da então capital brasileira no contexto de efervescência da *Belle Époque*. Sob o prisma, atestadamente estético, e ao mesmo tempo atento e despretensioso do escritor-dândi, múltiplos retratos da cidade carioca e de seus personagens vão se revelando através da tessitura de *A Alma encantadora das ruas*, coletânea de textos divididos em cinco partes: “a rua”; “o que se via nas ruas”; “os aspectos da miséria”; “os crimes” e “as musas da cidade”.

Nesses recortes, cortes e pedaços da rua em jogos significantes, o texto faz das tomadas um espetáculo visual apreciado pela agitação cotidiana e elemento provocador de impressões que suscitam encanto ou configuram a construção de um olhar pelo seu avesso. Nesse caso, a figura do dândi foi essencial, por concentrar o olhar decadentista no culto do “eu”, ressaltando, transgressoramente, a perversão do gosto, a estetização da vida, o distanciamento de julgamentos morais, a colheita inútil, a elegância artificial e tantos outros atributos, para enfim, ter direito à apreciação da vida pela rua, sem, no entanto, colocar seu corpo e sua mente a serviço do sistema.

A alma encantadora das ruas propõe um caleidoscópio semiológico do olhar suscetível de trazer vários prismas da rua, submetidos à subjetividade que acompanha o surgimento dos movimentos. Entre aquele que olha e aquilo que é olhado, portanto, está o jogo incessante entre o perto e o distante, a imagem e a palavra - cuja equivalência será, em última instância, apenas um ritmo a reger as alternativas entre o cheio e vazio, a paisagem e o detalhe, a presença e a memória.

E, somente João do Rio, soube acolher a ociosidade como proposta existencial do dândi, criando a rua ou representações da cidade cuja característica fundamental era a de se alimentar, pelos olhos atônitos e atentos, das emoções alheias. Olhares que indagando o espaço e transferindo essa indagação ao leitor afirma: “Viver é vibrar; viver é interessar-se com entusiasmo pelo assombro espetáculo da vida” (RIO, 2006, p.19).

Referências Bibliográficas:

- ARAUJO, Rodrigo da Costa. *João do Rio: a rua, o olhar e o cinema*. In: ARAUJO, Rodrigo da C. Literatura e Interfaces. Grande Vitória. ES. Ed. Opção. 2011. pp.81-104.
- ANTELO, Raúl. *João do Rio. O dândi e a especulação*. Rio de Janeiro. Taurus-Timbre. 1989.
- BAUDELAIRE, Charles. *O Pintor da Vida Moderna*. Lisboa. Passagens. 1993.
- BARTHES, Roland. *L'obvie et l'obtus*. Paris. Seuil.1982.
- _____. *Le Plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture*. Paris. Seuil. 2000.
- BOUÇAS, Luiz Edmundo. *Um dandy decadentista e a estufa do novo*. In: *A Mulher e os Espelhos*. Rio de Janeiro. Secretaria M. de Cultura. 1990. pp.7-11.
- _____. Prefácio. *O Cronista e as máscaras da "cabeça urbana do país"*. In: Melhores Crônicas de João do Rio. São Paulo. Global. 2009.
- BROCA, Brito. *A Vida Literária no Brasil 1900*. Rio de Janeiro. José Olympio. 2004.
- GOMES, Renato C. *Todas as cidades, a cidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- _____. *João do Rio: vielas do vício, ruas da graça*. Rio de Janeiro. Relume-Dumará.1996.
- _____. *João do Rio por Renato Cordeiro*. Rio de Janeiro. Agir. 2005.
- IVO, Lêdo. *João do Rio*. Rio de Janeiro. ABL. 2009.
- MAGALHÃES JUNIOR, Raimundo. *A vida vertiginosa de João do Rio*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1978.
- RIO, João do. *As religiões do Rio*. Rio de Janeiro. Nova Aguilar. 1976.
- _____. *A delícia de mentir. Psicologia Urbana*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1911,
- _____. *Os dias passam...* Porto. Chardon.1912.
- _____. *Dentro da Noite*. Rio de Janeiro. INELIVRO. 1978.
- _____. *A Mulher e os Espelhos*. Rio de Janeiro. Secretaria M. de Cultura. 1990.
- _____. *Crônicas Efêmeras*. São Paulo. Ateliê Editorial. 2001.
- _____. *Vida vertiginosa*. São Paulo. Martins Fontes. 2006.
- _____. *A alma encantadora das ruas*. Belo Horizonte. Crisálida. 2007.
- _____. *Cinematógrafo (Crônicas Cariocas)*. Rio de Janeiro. ABL. 2009. (Coleção Afrânio Peixoto. v.87).
- RODRIGUES, João Carlos. *João do Rio: uma biografia*. Rio de Janeiro. Topbooks.1996.
- SECCO, Lúcia Tindó. *Morte e Prazer em João do Rio*. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1978.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

RESENHA:

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Com Roland Barthes*. São Paulo. Martins Fontes. 2012. 211.p. A ÉCRITURE BARTHESIANA E A CRÍTICA AFETUOSA

Rodrigo da Costa Araujo⁴⁴

O livro *Com Roland Barthes* (2012), de Leyla Perrone-Moisés é ele próprio, em sua elaboração e estrutura, um elegante elogio à crítica literária de Roland Barthes. A capa e título da obra, paratextos instigantes e convidativos para qualquer leitor atento, já são, de certa forma, encaminhamentos para confissões de uma parceria amigável e de um trabalho de troca, respeito e laços afetivos no diálogo/trabalho literário. Deles, nasce o jogo do processo escritural que vai revelando-se, aos poucos, nas regras e no sabor do próprio jogo da escritura, da crítica que é, também, a própria elegância no trato com a linguagem, com sutilezas da tradução, com o requinte da palavra bem escolhida para determinado contexto linguístico e estético.

Aqui e ali, entre a evolução e conceitos de Barthes, de trocas de cartas e elogios ou, mesmo entre percepções da crítica barthesiana e da crítica de Leyla Perrone-Moisés, o leitor constrói, nessas configurações, o cenário de um jogo tramado como e com a própria linguagem e escolhas literárias. Afinal, dessas relações, ele colhe o gesto de uma crítica que, também é, construída com afeto, em encenações sígnicas, sutilezas, trocas, construções de sentidos plurais e ao gosto requintado do prazer do texto.

Nessa trama, ela mesma rede e laços intertextuais de leitura e tradução, afeto e crítica, sabor e reflexão, o leitor barthesiano entenderá que o texto é uma construção laboriosa como o trabalho hifológico, feito de costuras, arquitetado em teias de aranha para envolvê-lo no processo que já o seduz pela aparência estética e que guarda o trabalho com a linguagem. O texto sobre a crítica ou a crítica sobre o texto literário, nesse sentido, é trama, jogo, prazer, gozo e reflexão.

A arrumação das informações no livro, - fases de Barthes e divulgação de seu trabalho no Brasil, a troca de cartas e diálogos constantes - revelam, antecipadamente, a paixão da crítica pelas transgressões do semiólogo, ou vice-versa, a paixão de Barthes pela crítica literária e pela literatura. De algum modo, o leitor, ao perceber essas combinações no livro, perceberá, também, as sutilezas do trabalho da escritura, da tradução como escritura, do texto enquanto reescritura, do jogo do autor-leitor, do crítico-escritor, da escritura-leitura. Elas, em suas nuances, remontam as faces, facetas, requintes e exuberâncias de um Barthes-escritor e esteta.

O gesto da mão pela escrita, a letra de Barthes no papel, as relações da escrita com o a crítica oferecem visualmente, pelas cartas e manuscritos, preparados minuciosamente para essa edição, alguma abertura por onde se observa a afetividade entre Roland Barthes e Leyla. O livro traz, pelas dezesseis cartas em *fac-símile* e outras digitadas, as reações e marcas da escrita de Barthes ao movimento dos dias e suas observações diante do que sua amiga brasileira lhe diz ou mostra por meio de artigos e traduções. Pelas mãos e escrita de Leyla, por sua vez, acompanhamos, delicadamente, os conceitos, os neologismos propostos por Barthes, alguns traços biografemáticos

44 Rodrigo da Costa Araújo é professor de Literatura Infantojuvenil e Teoria da Literatura na FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, Mestre em Ciência da Arte (2008-UFF) e Doutorando em Literatura Comparada [UFF]. Ex Coordenador Pedagógico do Curso de Letras da FAFIMA, pesquisador do Grupo Estéticas de Fim de Século, da Linha de Pesquisa em Estudos Semiológicos: Leitura, Texto e Transdisciplinaridade da UFRJ/ CNPq e do Grupo Literatura e outras artes, da UFF/ CNPq. Coautor das coletâneas *Literatura e Interfaces*, *Leituras em Educação* (Opção 2011), *Saberes Plurais: Educação, Leitura & Escola*, *Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite*. (Opção-2012) E-mail: rodricoara@uol.com.br

inscritos na crítica escritura do autor de *Le plaisir de texte*. Confirmam-se, pelas sutilezas, as leituras do crítico pelo viés da ficção, ou vice-versa, a leitura do escritor pela sua ensaística, dinâmica, gestos, impressões, marcas discursivas que acompanham e imprimem a vida na obra, a obra na vida, ou mesmo, múltiplas entradas e deslocamentos dessas aproximações.

Da poética à Literatura, do crítico ao escritor, da crítica à escritura, Leyla Perrone-Moisés inscreve Barthes na trama saborosa do escritor enquanto ensaísta, na escritura - que ela, também fabrica ao falar de Barthes - e que elimina, definitivamente, as fronteiras discursivas entre a escritura como arte e a escritura crítica. Feito o trabalho textual de *S/Z*, do próprio escritor, a leitura de Leyla da poética do semiólogo, mostra de modo brilhante como a escritura se torna leitura e como uma leitura se torna escritura, ou, por outras palavras, como seus ensaios, cartas e entrevistas, recortados em épocas distintas, dão nascimento a outros de Barthes, através de uma leitura criativa e lúdica.

Essa pluralidade e hibridismo de gêneros - cartas, ensaios, manuscritos e entrevistas - confirmam, por algum aspecto, que a pluralidade de gêneros liga-se à pluralidade de sentido na troca de saberes. Por outro lado, o hibridismo pode ser lido como espaço de contaminação da escrita, lugar em que a paixão de escrever, vive e pulsa, pende, irresistivelmente, às poligrafias, admite as fronteiras convenientes da teoria entre o sujeito ficcional e o autobiográfico, entre o gênero ensaístico e os traços em flagrante de uma escrita-vida-paixão. Literatura e crítica, confissões e trajetórias pessoais, cartas e letras manuscritas de Barthes, entrevista e crítica literária fundem-se como efabulação da própria poética em sua metodologia e escritura.

Da literatura e da vida, da crítica literária e das intertextualidades, do gênero epistolar e das impressões de Barthes pela mão na escrita, do afeto e da leitura crítica, colhe-se a paixão de escrever como chave e entendimento da escritura, como reforço e indagações da obra poética. Desses traços de sutilidade, eles mesmos gesto e trança textual, percebemos a aproximação da poesia com o gênero ensaístico e o lugar da confluência de gêneros como lugar do poético, do prazer do texto ou da escrita como correspondência no prazer da leitura, sempre prazerosa, instigante e transgressora.

O livro, mais que um tributo de admiração a Barthes, mapeia a trajetória crítica da professora Leyla e de suas relações de fidelidade e afeto com a obra do crítico-escritor. Dividido em três momentos ou entradas, a obra apresenta, cronologicamente, desde 1968 a 1980, os percursos e encontros, além das trocas de correspondências e aprendizado com Roland Barthes. O primeiro deles, intitulado *Descoberta e encontro* fala das traduções que ela faz do mestre e do preparo de sua tese de livre-docência, que, também envolve o crítico e o contato com seus seminários no Collège de France. O segundo capítulo - *Passando o anel* - resgata textos e cartas e o desejo de “por em circulação” os ensinamentos e trocas com o crítico-esteta. Nesse período, a professora revela ensaios e experiências obtidos com aulas ministradas nos cursos de Pós-Graduação sobre a teoria da Escritura, além de numerosas conferências e da publicação do livro *Texto, crítica e escritura*. Por último, sem fechar o ciclo de debates e pluralidades da poética de Barthes, o capítulo *Depois de Barthes* fala da divulgação, resgate e importância dos estudos de Barthes para se pensar a crítica atual.

Como grandes lexias recortadas em unidades de leituras afetuosas para a poética barthesiana, os capítulos, ao mesmo tempo em que reordenam as bases de uma leitura e trajeto de trabalho, demonstram o gesto afetivo (entremeado com cartas), aquele que escolheu - como o próprio crítico também realizou na sua prática - para ler Barthes. Fiel ao mestre e as suas intenções semióticas, *Com Roland Barthes* revela a infinita riqueza da crítica e invenção da poética barthesiana, como, também, suas numerosas possibilidades de leitura.

Com Roland Barthes reforça que as lições do semiólogo misturam-se, delicadamente, com as lições de Leyla, por vezes, não se sabe onde começa a crítica de um e onde termina o comentário

crítico de outro. Deles ficam para os leitores um sabor guardado com outras interrogações e pluralidades sobre o crítico-escritor apaixonado ou sobre o próprio fazer literário da crítica.

ESCRITA E LIBERDADE EM *MEMÓRIAS DO CÁRCERE*

Rodrigo Jorge⁴⁵

Resumo

Graciliano Ramos faleceu antes de concluir suas *Memórias do cárcere*, faltando apenas um capítulo, que trataria, segundo seu filho, Ricardo Ramos, das primeiras sensações de liberdade proporcionadas pela saída da prisão. Entretanto, no processo de criação do memorialista, percebemos que, na verdade, as “primeiras sensações de liberdade” foram exploradas habilmente nas instâncias discursivas que compõem toda a obra. A liberdade de criar, de refletir, de revisar a si mesmo a partir do outro, num movimento de escrita e reescrita que se confundem, pode não ter sido desenvolvida como *topos* literário, mas contribuiu para a elaboração do propriamente literário no relato.

Palavras-chave: Graciliano Ramos. *Memórias do cárcere*. Liberdade. Literário.

Abstract

Graciliano Ramos died before finishing his *Memórias do cárcere* (Memoirs in prison), missing only one chapter, which treat, according to his son, Ricardo Ramos, sensations of freedom afforded by the release from prison. However, in the creative process of the memoirist, we realized that, in fact, the "sensations of freedom" were skillfully exploited in the discursive instances of all the work. The freedom to create, to reflect, to review himself from the other, a movement of writing and rewriting that mixed with each other, may not have been developed as a literary *topos*, but contributed to the development of properly literary in the story.

Keywords: Graciliano Ramos. *Memórias do cárcere*. Liberty. Literary.

Passados dez anos da experiência repugnante do cárcere, no ano de 1946, Graciliano Ramos decide relatar em livro aqueles eventos que sua consciência não assimilava, sua sensibilidade não coadunava, sua memória não o permitia esquecer. Ao longo de toda sua obra, de *Caetés a Viagem*, encontramos um intelectual inquieto, insatisfeito com o mundo e consigo mesmo, buscando com rigor, através da palavra escrita, sua voz, calada desde cedo, conforme acompanhamos nos contos-relatos de *Infância*. Não queria o escritor alagoano fazer um libelo político ou ser testemunha de uma época de trevas no país. Graciliano, assim como Kafka, Valéry, Blanchot e outros, viveu a Literatura como único lugar possível de vida, de conexão com a realidade à sua volta. Se por um lado, havia o conflito entre a necessidade de lembrar e a sua impossibilidade lhe movendo ao exercício do relato, por outro, o fazer literário, o uso da palavra escrita para verter a realidade inapreensível e, deste modo, descobrir a si mesmo e o outro, foi o impulso que lhe faltava para iniciar suas *Memórias do cárcere*.

Quando atravessamos a leitura de *Memórias*, além das cenas de horror, dos constantes questionamentos de Graciliano diante da experiência de conviver com o paradoxo do comportamento humano, ora cruel e gratuito em suas maldades, ora solícito e solidário também sem nada querer em troca, acompanhamos o próprio processo de escrita do livro, desde o pronome apropriado, da leitura de seus pares, como José Lins e Jorge Amado, à recorrente “necessidade de escrever”, como uma insistente resistência para além das condições físicas deploráveis em que se encontrava. Mas por quê? Como mesmo a fome, a falta de sono, as condições abjetas na cadeia, a convivência com todo tipo de indivíduos, a humilhação, o desejo embotado, a angustiada situação

⁴⁵ Doutorando em estudos de literatura (literatura comparada) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em letras (teorias da literatura e literatura brasileira) por esta mesma instituição. Atualmente, é professor substituto de literatura brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

kafkiana de nada saber sobre as razões da prisão, não foram suficientes para também lhe extirparem o impulso criador? Como é possível, ainda reconhecendo que estava “medonho. Magro, barbado, covas no rosto cheio de pregas, os olhos duros encovados” (RAMOS, 2008, p.551), privado das condições básicas de humanidade, lembrar de encomendar clandestinamente “lápiz e um bloco de papel” (ibid., p. 557)? Não obstante saber da impossibilidade de apropriação do real em sua totalidade pela palavra escrita, ainda mais em eventos de dor e sofrimento que tanto atormentam os sentidos e visão de mundo, Graciliano Ramos fazia suas notas, se debatia mentalmente com o livro publicado e, segundo ele, “mal escrito”, insistia, durante a própria escrita de *Memórias do cárcere*, entre um relato e outro, a falar de literatura. Por quê? “isto porque, *viver e escrever*, em se tratando do autor destas memórias, são sempre vistos, sobretudo, como *interpretar o outro* enquanto texto” (DIAS, 1984, p.14; grifo nosso). Era, portanto, através do texto, da palavra escrita, que o escritor alagoano, se mantinha conectado com o mundo, consigo e com o outro. Sua escrita era sua liberdade.

No entanto, Graciliano sabia dos limites que a estrutura da língua impunha, assim como as instituições feitas de homens, as que são feitas de códigos, regras e leis também têm seus mecanismos para tolher as ações. “Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas com a Delegacia de Ordem Política e Social, mas, nos estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer” (RAMOS, 2008, p. 12). E foi mexendo-se nas brechas também da memória, nas suas lacunas estreitas, que Graciliano foi concebendo sua obra. No primeiro segmento do capítulo inicial de suas memórias, intitulado *Viagens*, deparamos com o tom que nos acompanhará durante toda a leitura do livro. Nele, Graciliano explicita as razões de sua hesitação em narrar aqueles eventos e discorre sobre os usos que fará dessas lacunas das memórias, das incoerências que uma reminiscência com a outra podem suscitar, não somente a ele, mas ao leitor mais atento.

Não me agarram métodos, nada me força a exames vagarosos. Por outro lado, não me obrigo a reduzir um panorama, sujeitá-lo a dimensões regulares, atender ao paginador e ao horário do passageiro do bonde. Posso andar para a direita e para a esquerda como um vagabundo, deter-me em longas paradas, saltar passagens desprovidas de interesse, passear, correr, voltar a lugares conhecidos. Omitirei acontecimentos essenciais ou mencioná-los-ei de relance, como se os enxergasse pelos vidros pequenos de um binóculo; ampliarei insignificâncias, repeti-las-ei até cansar, se isto me parecer conveniente. (ibid., p. 14)

É o escritor que se afirma no seu ofício contrapondo-se ao poder instaurado pela linguagem, como denunciado por Roland Barthes (2001). Para o semiólogo francês, deve-se “teimar” e “deslocar-se”, para não sermos dominados pelo gregarismo imposto pelos códigos da linguagem. Graciliano Ramos não se permite enganar, nem permite que o leitor se engane. Ele sabe das limitações que a palavra lhe impõe, assim como a articulação da matéria a ser narrada, proveniente de suas memórias de eventos passados há muitos anos.

Essas coisas verdadeiras podem não ser verossímeis. E se esmoreceram, deixá-las no esquecimento: valiam pouco, pelo menos imagino que valiam pouco. Outras, porém, conservaram-se, cresceram, associaram-se, e é inevitável mencioná-las. Afirmarei que sejam absolutamente exatas? Leviandade. Em conversa ouvida na rua, a ausência de algumas sílabas me levou a conclusão falsa – e involuntariamente criei um boato. Estarei mentindo? Julgo que não. Enquanto não se reconstituírem as sílabas perdidas, o meu boato, se não for absurdo, permanece e é possível que esses sons tenham sido eliminados por brigarem com o resto do discurso. Quem sabe se eles aí não se encaixaram com intuito de logro? Nesse caso havia conveniência em suprimi-los, distinguir além deles uma verdade superior à outra verdade convencional e aparente, uma verdade expressa de relance nas fisionomias (ibid., p. 14-15).

Assim, restaurando a experiência vivida no cárcere sob a contraeconomia dos discursos narrativo e memorialista, o autor de *Memórias* reintegra-se àquela realidade pelos fios da trama ficcional, sem, com isso, permitir que o relato perca sua legitimidade quanto à verdade de quem conta, ainda que esta não coadune com a de outros.

Um sentido recusou a percepção de outro, substituiu-a. Onde estará o erro? Nesta reconstituição de fatos velhos, neste esmiuçamento, exponho o que notei, o que julgo ter notado. Outros devem possuir lembranças diversas. Não as contesto, mas espero que não recusem as minhas: conjugam-se, completam-se e me dão hoje impressão de realidade (ibid., p. 15).

Não se trata de criar, portanto, uma outra realidade, nem de buscar obsessivamente a apreensão desta em que se vive ou mesmo de negá-la. O esmiuçamento das insignificâncias, tão preciosas na visão de Graciliano enquanto escritor, vai restituindo outros laços, outros fios, que mantêm viva sua esperança no outro, na possibilidade ainda de alguma comunicação, de algum entendimento: “fiz o possível por entender aqueles homens, penetrar-lhes na alma, sentir as suas dores, admirar-lhes a relativa grandeza, enxergar nos seus defeitos a sombra dos meus defeitos” (ibid.).

Mas essa tentativa de aproximação ou de seu empenho crítico na rememoração do período na cadeia se dá sob os signos da leitura, da escrita e da reescrita, considerando, como foi mencionado anteriormente, dois elementos fundamentais na escrita de Graciliano Ramos: *o outro enquanto texto e a vida enquanto literatura*.

A leitura se dá pela observação da realidade que o cerca: “Nada me interessava fora dos acontecimentos observados” (ibid., p. 322). Portanto, o fluxo incessante e inevitável da vida era matéria de seu ofício, tornava-se sujeito de sua ótica de ficcionista. Ainda que exista um “amor à verdade” e “respeito pela observação”, apontados como qualidades fundamentais de sua obra por Antonio Candido (2006), não podemos conformar numa forma neutra, preocupada apenas em representar a realidade narrada, mas há um “caráter híbrido”, segundo Ângela Dias:

Este sujeito renovado retira da mescla, da impureza, da contaminação afetiva com seu horizonte intersubjetivo, os elementos e recursos que irão integrar o seu relato. E justamente com o caráter híbrido deste material – observações mais ou menos nítidas, diálogos recompostos, conjecturas, histórias narradas por outrem, alucinações e devaneios, clarões fugidios – vai configurar as incertas fronteiras de sua ficção: talhada pelo traço sutil da reminiscência, nem tão precisa que exclua a metáfora, nem tão difusa que dispense a caprichosa trança da vida. (DIAS, 1984, p.14)

Embrenhando-se no trânsito difícil do “horizonte intersubjetivo”, e diante da aterradora experiência do cárcere, sua liberdade estava no registro dessas experiências nas notas perdidas, e, durante a escrita própria do livro, no jogo estabelecido entre as instâncias ficcionais e entrelaçamento da memória. No entanto, ainda que encontrando essa possibilidade de entendimento do outro através da literatura, a leitura que se fazia era difícil, penosa, por vezes, contraditória, causando espanto e atordoamento ao escritor alagoano, tão acostumado a um posicionamento mais severo e até mesmo superficial, quando se tratava de avaliar seu próximo, principalmente quando este representava alguma instituição pelo qual o intelectual sentia ojeriza, como a militar. Assim, o outro se mostrava como um livro em que, aparentemente, nada fazia sentido, uma página desmentia a outra, mas era apenas a eterna contradição humana que se descortinava de forma crua, inofismável e violenta.

Com relação aos signos da escrita e da reescrita, estes podem ser vistos desmembrados “entre a recriação da imagem e da temperatura emocional do passado (no pretérito perfeito e/ou imperfeito) e a perspectiva crítica atualizada” (ibid.). No presente da enunciação de *Memórias*,

passados os dez anos da experiência do cárcere, Graciliano já havia escrito seu *Vidas secas*, acabara de traduzir *A peste*, de Albert Camus, e também já tinha experimentado alguns recursos do gênero memorialista em *Infância*. Ora, se há em Graciliano Ramos uma relação entre *escrever* e *viver*, os “acontecimentos observados”, a realidade que lhe penetrava nos olhos, ouvidos e carne, acabam provocando uma revisitação de seus valores e atitudes. Se antes e durante o período em que ficou preso não era comunista, apesar de lhe atestarem isso o tempo inteiro, quando é solto, filia-se ao partido, ou, se não imaginava que um militar pudesse agir em desconformidade com a instituição que sua farda representava em benefício do próximo, aparece um que oferece dinheiro para lhe ajudar, ou ainda, um caso curioso de dois soldados negros com atitudes completamente opostas, enquanto um o tratava de forma violenta, o outro lhe dava um copo d'água.

Os acontecimentos me apareciam desprovidos de razão, as coisas não se relacionavam. A violência fora determinada apenas pela grosseria existente no primeiro negro; o ato caridoso pela bondade que havia no coração do segundo. Ausência de motivo fora isso, eu não merecia nenhuma dos dois tratamentos. Era razoável observá-los com frieza, alheio e distante. Impossível. Insensibiliza-me à brutalidade, encolhera os ombros indiferente, como se não fosse comigo; tinha-me habituado a ela na existência anterior, dirigida a mim e a outros. Não podia esquivar-me àquela piedade que ali espreitava o fundo do porão, em busca de sofrimentos remediáveis. Nunca percebera em longos anos, casos semelhantes. (RAMOS, 2008, p. 136)

Isso o obrigava a reescrever a si mesmo. E como Graciliano, em matéria de literatura, admitia demorar-se na escrita de um texto, detia-se minuciosamente por um longo tempo até considerar adequado determinado período, não poderia ser diferente com relação à matéria de vida. Não só porque, depois de uma experiência aterradora e de sofrimento, qualquer ser humano se vê impelido a querer esquecer tudo aquilo que viveu apesar de sofrer a inquietação de sua recorrência na memória, mas principalmente porque, depois de uma vida de quarenta anos, para um sujeito como Graciliano, não era tão simples aceitar que aquilo era de um modo, não de outro. Precisava perquirir os interstícios daqueles desastres, daquelas incongruências. E admitia: “precisamos viver no inferno, mergulhar nos subterrâneos sociais, para avaliar ações que não poderíamos entender aqui em cima.” (ibid.)

Desta maneira, a reescrita de si mesmo, como afirmamos no início do parágrafo anterior, se desenvolvia em confluência com a escrita de *Memórias do cárcere*. As condições subumanas na cadeia eram, na verdade, reflexo da própria condição humana, de um mundo em desencanto. Mas se, mesmo privados de plena liberdade, ora pela sintaxe, ora pela DOPS, “ainda nos podemos mexer”, serão nas brechas que encontraremos um fio de luz atravessando as trevas abismais da maldade humana. Como quem estava acostumado com a sombra dessas trevas por tanto tempo, foi doloroso para Graciliano vislumbrar esses facho de luz que penetravam as grades das prisões e chegavam ofuscantes em seus olhos. Não foi fácil para o escritor admitir isso, mas não apenas admitiu como também reescreveu no seu íntimo. Em *Memórias do Cárcere*, as palavras não se perdem e os significados não se deterioram, mas tudo se reinventa por meio da literatura. Ela é sua esperança, seu caminho, ainda que penoso. Sua escrita é sua reescrita, sua liberdade.

Tornar sensível o inumano

Ainda que, conforme exposto acima, *Memórias do Cárcere* não se trate de um documento de uma época, nem de um testemunho do regime de exceção com a finalidade de denunciar os crimes praticados contra o homem, podemos entrever o que Márcio Seligmann-Silva denomina de “teor testemunhal”, conceito que permeia o gênero da “literatura de testemunho”, geralmente atribuído à produção literária sobre o Holocausto ou os regimes ditatoriais na América Latina.

O testemunho coloca-se desde o início sob o signo da sua simultânea necessidade e impossibilidade. Testemunha-se um excesso de realidade e o próprio testemunho enquanto narração testemunha uma falta: a cisão entre a linguagem e o evento, a impossibilidade de recobrir o vivido (o “real”) como o verbal. O dado inimaginável da experiência concentracionária desconstrói o marquinário da linguagem. Essa linguagem entravada, por outro lado, só pode enfrentar o “real” equipada com a própria imaginação: por assim dizer, *só com a arte a intraduzibilidade pode ser desafiada* – mas nunca totalmente submetida. (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 46-47; grifo nosso)

Somente a arte é capaz de tornar sensível o inumano, traduzir aquele sentido que falta, aquela repugnância experienciada, a catástrofe vivida. E a rememoração daqueles eventos sofridos no cárcere atualiza, no processo de concepção através do discurso narrativo, a dificuldade diante da realidade aterradora e indescritível. Quando descreve uma passagem do relatório de Chermont, Graciliano narra seu assombro diante da leitura do relato e durante a própria escrita sobre as cenas descritas nas *Memórias*:

Causava assombro a ideia de que fosse possível realizar-se ali, perto de homens fardados e armados, uma execução. Provavelmente, queriam apenas intimidar o desgraçado. A firmeza dos juízes, a curiosidade ansiosa da assistência, as covardes lamúrias do réu desviavam essa conjectura. A gente da superfície via a máquina subterrânea a funcionar – e arrepiava-se. Imaginara a existência dela, uma existência vaga, apanhada em jornais e em livros. A realidade não tinha verossimilhança. Estava, porém, a entrar pelos olhos e pelos ouvidos. Mãos a torcer-se no desespero e o rodo choroso:

- Tenha pena de meus filhos, seu Quatro.

Esboçou-se uma horrível piedade na cara do negro. E veio a comutação da pena:

- Está bem. Não vai morrer. Vai sofrer trinta enrações.

É medonho escrever isso, ofender pudicícias visuais, mas realmente não acho meio de transmitir com decência a terrível passagem do relatório de Chermont. (RAMOS, 2008, p. 315)

Na perturbação causada pelo “real”, os signos da linguagem apropriados só são possíveis de articulação em Graciliano pela sua sincera disposição, nos dez anos em que hesitou o registro dos eventos, de ser levado por seu impulso criador, resistindo ao desejo embotado, único flagelo que, segundo ele, era capaz de impedir a narrativa.

Quanto à essa perturbação, podemos pensar na teoria do abjeto de Julia Kristeva. Para a linguista e psicanalista búlgara, enquanto *abjeto* e *objeto* se relacionam como oposição ao *eu*, no objeto há um desejo de significado e no abjeto somos lançados no lugar onde esse significado entra em colapso, já que a abjeção está na “fronteira da não existência e da alucinação, de uma realidade que, se não reconheço, me aniquila.” (KRISTEVA, 1985, p. 2; tradução nossa)⁴⁶. Na construção do

46 No original: “On the edge of nonexistence and hallucination, of a reality that, if I acknowledge it, annihilates me.”

discurso narrativo em confluência com o discurso da memória, a abjeção de Kristeva se faz presente justamente na ausência, na falta, nas lacunas de sentido que se deseja atribuir a um significado. Portanto, não se trata de reordenar os fatos empiricamente no ato de rememoração, mas de reordenar os signos da linguagem estilhaçados no colapso da abjeção diante da realidade que se pretende significar.

Acerca dessa nova maneira de significação de fatos passados, não podemos deixar de mencionar o pensamento de Jacques Rancière, que nos serve para dialogar com o conceito de Kristeva. Para Rancière, “é a circulação nessa paisagem de signos que define a nova ficcionalidade: a nova maneira de contar histórias, que é, antes de mais nada, uma maneira de dar sentido ao universo ‘empírico’ das ações obscuras e dos objetos banais” (2005, p. 54-55). Há uma nítida influência benjaminiana neste pensamento, no que se refere a uma historiografia “dos anônimos e dos vencidos”. Em Rancière, podemos entrever os estilhaços dos sentidos que, no abjeto de Kristeva, entraram em colapso. Cada estilhaço e os vazios entre seus espaços, na escrita de Graciliano Ramos em suas *Memórias* se torna matéria profícua de sua literatura: “São as minúcias que me prendem, fixo-me nelas, utilizo insignificâncias na demorada construção das minhas histórias” (RAMOS, 2008, p. 212). Opera-se, assim, uma nova ordenação ficcional.

Torna-se uma ordenação de signos. Todavia, essa ordenação literária de signos não é de forma alguma uma auto-referencialidade solitária da linguagem. É a identificação dos modos de uma leitura de signos escritos na configuração de um lugar, um grupo, um muro, uma roupa, um rosto. É a assimilação das acelerações e desacelerações da linguagem, de suas profusões de imagens ou alterações de tom, de todas suas diferenças de potencial entre o insignificante e o supersignificante, às modalidades da viagem pela paisagem dos traços significativos dispostos na topografia dos espaços, na fisiologia dos círculos sociais, na expressão silenciosa dos corpos. (RANCIÈRE, 2005, p. 55)

Podemos pensar também numa “semiótica do abjeto” quanto à confluência dos conceitos de Kristeva e Rancière na leitura e escrita a partir da memória em situações de sofrimento e dor. Somente um ficcionista como Graciliano para conseguir percorrer por esses signos, ainda que a experiência o tente impedir.

Graciliano Ramos morreu antes de concluir suas *Memórias do cárcere*. No posfácio à publicação póstuma do livro, seu filho, o escritor Ricardo Ramos, revela que, numa das conversas com o pai, este tinha dito que o último capítulo já estava pronto, faltava mesmo só escrever. Nele, falaria sobre a liberdade, depois de tantas páginas de abjeção, tortura, angústia e sofrimento. Talvez esse espaço vazio, o capítulo que falta, não precisasse mesmo estar ali. A liberdade já estava escrita da primeira à última palavra, pois só há vida e liberdade possíveis dentro da literatura.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*: ensaios sobre Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- DIAS, Ângela Maria. O poder do estilo contra o estilo do poder. *Modernidade e pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n.84, p.10-31, 1986.
- KRISTEVA, Julia. *Powers of Horror. An Essay on Abjection*. Translated by Leon S. Roudiez. New York, Columbia University Press, 1982.
- RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1994. 2v.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: 34, 2005.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação da questão: a literatura do trauma. In:_____(org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: UNICAMP, p. 45-58, 2003.

Enviado em 10/04/2013
Avaliado em 10/06/2013

DOMINIQUE MAINGUENEAU: REIFICANDO CONCEITOS EM VOZES QUE ECOAM.

**Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira
Jarbas Vargas Nascimento⁴⁷**

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a obra de Dominique Maingueneau, trazendo à baila suas principais hipóteses, partindo de *La Sémantique de la Polémique* (1983) para pontuar questões relevantes para a Análise do Discurso de Linha francesa e buscar a polifonia que há em sua obra, fomentando seu estudo e leitura.

Palavras-chave: Maingueneau, análise e discurso.

Abstract

This article aims to present a brief reflection on the work of Dominique Maingueneau, bringing up their main hipótesis, from *La sémantique de la Polémique* (1983) to score issues relevant to Discourse Analysis of French Line and seek polyphony his work is by encouraging its study and reading.

Keywords: Maingueneau, analysis and discourse.

De *La Sémantique de polémique* à *Gênese dos discursos*

Este texto reflexivo surge como resultado de nossas leituras das obras *Sémantique de la Polémique*, publicada em 1983, associada à leitura de *Doze Conceitos em Análise do Discurso* (2010) e *Gênese dos Discursos* (2008) de Dominique Maingueneau e integradas às discussões feitas em Seminário de Obras Fundamentais da Linguística, ocorrido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.⁴⁸

Dominique Maingueneau constrói uma rede de ideias, que se intercalam e não se esgotam em si mesmas, ao contrário, instigam o leitor a formar um amálgama teórico quase hipergenérico, não fosse o foco na Análise do Discurso (AD) e no teórico em questão, pois a cada capítulo lido e conceito apresentado o texto leva a outras buscas e a releituras para maior compreensão do texto-base, o autor também obriga o leitor a associar os inúmeros aspectos de sua teoria às diferentes teorias linguísticas, enunciados de diversas situações de produção, relações sociais, históricas etc.

No estudo dos conceitos originais propostos por Maingueneau em *Sémantique de la Polémique* percebemos uma relação estreita entre o conteúdo desta obra e seu contexto de produção com as demais obras do autor, trazendo à baila teóricos fundamentais da Linguística, embora as traduções façam referências a ela, mas não assumam totalmente esta identidade.

47 1. Professora do Centro Universitário Ítalo-Brasileiro – UNIITALO e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa – PUC/SP. São Paulo, SP – Brasil, rose.carreira@gmail.com. Pesquisa fomentada pela CAPES. 2. Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa e do Departamento de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, SP – Brasil, jvnfl@yahoo.com.br.

48 Em nossos estudos de doutorado, toda a obra do autor foi lida e registrada, inclusive, artigos publicados por ele em diferentes periódicos, alguns disponíveis em www.persee.fr. Entretanto, dentro dos limites deste ensaio, elegemos a primeira *La Sémantique de la Polémique*, que dá origem às demais publicadas em francês e traduzidas no Brasil e, dentre as traduzidas, fizemos um recorte temático, focando em *Gênese do discurso* e *Doze Conceitos em Análise do Discurso*.

Nossas leituras e interações levaram a um caminho que oscilou entre axiomas e aporias para uma ressignificação e ampliação de conceitos básicos da AD, perscrutando as vozes que ecoam na obra do autor.

Pretendemos com este artigo traçar uma síntese de alguns pontos que chamam a atenção nesse universo múltiplo, embora estejamos seguros de que tais aspectos ainda não foram esgotados, para suscitar a leitura das obras e as discussões acadêmicas acerca da AD.

Inter certum et dubium

Em *Sémantique de la Polémique* (1983), o autor apresenta o discurso como objeto de estudos da AD definindo-o como construção formada por um sistema de categorias e regras intimamente relacionadas à formação discursiva da qual faz parte, sendo o discurso “um campo polêmico” (MAINGUENEAU, 1983, p.15). Constrói sua teoria, a partir da análise do discurso devoto humanista jansenista, utilizando-o como base de análise e exemplo de sua teoria em que afirma que urge construir um modelo de análise pautado na *gramática da incompreensão*, cujo primado seria o *interdiscurso*.

Para apresentar este modelo, o autor admite que é necessário compreender a unidade do sistema semântico de um discurso, que ultrapassa a superestrutura naturalmente disposta (temas, tópicos, frases...), para compô-lo é importante analisar a *superfície do discurso*, distinguindo suas regras e categorias, a partir da formação discursiva e da identificação das relações fundamentais, estruturas básicas e suas possibilidades de expansão semântica.

A expansão semântica está pautada no conjunto de análises de categorias gerais, não somente na *análise lexicográfica* quantitativa, mas também na análise de outras categorias que permitam delinear globalmente o sistema semântico de acordo com o contexto histórico-social a que pertence, relacionando-o a sua formação discursiva. O autor chama de análise lexicográfica as diferentes associações de significados possíveis dados a termos relevantes para a compreensão global do discurso, que desdobra e se alterna em espaço abstrato neutro e *estável*.

Em *Gênese do Discurso* (2008) temos uma tradução que retoma os conceitos e esquemas propostos em *la Sémantique de la Polémique*, ampliando-os e explicando-os, mantendo como base de exemplo e análise o discurso religioso inerente ao autor. No capítulo 2, intitulado *Uma competência discursiva*, temos o resgate de todos os esquemas e quadros da obra inicial para apresentação de uma possível “gramática discursiva”, estipulando o sistema pautado nas categorias *relação x concentração x contrariedade*, em que os eixos semânticos específicos seriam: *relação, número, espacialidade, consistência, intensidade e mobilidade relativas*. De sorte que as semelhanças e dessemelhanças entre termos que revelem *identidade, alteridade, mistura, unidade, pluralidade, pontualidade e extensão e outras relações* gerarão, grosso modo, uma possível interpretação semântica global (MAINGUENEAU, 2008). Destacamos ainda, nessa obra, o fato de dar início ao tema, apresentando o *interdiscurso* como primado em que se inscreve nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável o Mesmo do discurso e seu Outro. (MAINGUENEAU, 2008, p. 31)

A relação intersubjetiva inextricável será o mote para a definição do que o autor chama de rede semântica, em que se faz necessário substituir o tema interdiscurso pela tríade: *universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo*. (MAINGUENEAU, 2008, p. 33). Tríade que mantém a relação *Eu x Mesmo x Outro*, mas assevera o *lugar* discursivo, delimitando possibilidades interpretativas, por meio da formação discursiva.

A partir da explanação sistemática das nuances discursivas e enunciativas em ambas as obras, em que o autor resgata conceitos saussurianos, explicando-os e ampliando-os, perpassando também por conceitos pertencentes à gramática gerativa e concordando com Kuhn (1996) que ao rever o *paradigma instauram-se novos paradigmas*, a compreensão dessa *rede semântica* construída pelo

autor, torna-se ora incerta, ora axiomática. Todavia, seguir seu percurso não só reifica conceitos como *discurso, formação discursiva e sujeitos do discurso*, mas também reifica conceitos gerais da semântica global.

Se por um lado os quadros sistemáticos contribuem para a compreensão da metodologia de análise da AD e conduzem à delimitação do olhar do pesquisador, por outro lado, a amplitude de relações estabelecidas denota que a interpretação dos dados é deveras abstrata e dependerá tanto do objeto quanto do pesquisador, conforme salienta o próprio autor.

Se *Semántique de la Polémique* (1983) e *Gênese dos Discursos* apresentam ponderações inesgotáveis dispostas de forma, até certo ponto, bastante cartesiana, o mesmo não podemos afirmar com relação à *Doze Conceitos em Análise do Discurso*, que reúne artigos do autor, embora os temas venham didaticamente enumerados, a obra apresenta temas variados que não se esgotam e que permitem uma continuidade pelo leitor-pesquisador instigada pelo autor.

Em *Doze Conceitos em Análise do Discurso* é inegável a presença de autores como Faucault (1978), Barthes (1975) e Bakhtin (1970) em todos os temas tratados. O autor novamente resgata temas gerais e comuns com outras áreas de estudos linguísticos e literários como a Semiótica e a Teoria Literária, reafirmando a identidade da AD como uma ciência interdisciplinar. Todavia, também é inegável que permanece em toda a sua obra o *primado do discurso* ou, quiçá, do *interdiscurso* como âmbito de embate polêmico, no sentido abstrato de construção enunciativa, em que as relações semânticas (re)constróem-se a partir dessa polêmica.

Na obra, questões intersubjetivas e ideológicas estão presentes. Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras.

A ideologia tem existência material nas práticas das instituições, além de interpelar os sujeitos e delimitar os sujeitos na luta de classe por meio dos aparelhos ideológicos do Estado (família, igreja, trabalho, escola, mídia etc.).

Na organização dos artigos, os responsáveis iniciaram com a temática da *aforização*, passando pela questão da *autoridade, gêneros e hipergêneros, polifonia até situação de enunciação*.

Todos os temas, bastante vastos foram tratados, obviamente, dentro dos limites de um artigo científico, deixando sempre questionamentos, nem sempre respondidos, a priori.

Nesse processo de leitura do universo “maingueneano” ainda estamos *inter certum et dubium*, entretanto, nos deixamos guiar pelos dizeres dos argumentos do autor no artigo final e parafraseando-o concordamos que cabe *ao analista do discurso limitar o emprego de categorias*, delimitá-las de modo neutro, talvez, seja o grande desafio.

Ao ler as obras de Maingueneau, de um modo geral, é impossível não perceber que em seu texto ecoam vozes, algumas seculares. Em todo aparato que comporá seus estudos ou, para usar a terminologia do próprio autor, sua *Opus*⁴⁹, enquanto amálgama de investigação, para chegar às obras, enquanto reflexão multidisciplinar disseminada em artigos, é possível verificar a presença marcante de Aristóteles (2011), Saussure (2006), Chomsky (1972), Pechêux (1969), Althusser (1976), Foucault (1978), Bourdieu (1979) e o próprio Maingueneau que se enreda e se reinventa a

49 Maingueneau (

cada revisão, em cada novo texto, empregando e deixando ver a transdisciplinaridade como pré-requisito para o analista do discurso em seu próprio discurso.

De Aristóteles (2011) é evidente a maneira como Maingueneau ao empregar em sua obra a lógica e ao analisar sua retórica recria a noção de *ethos*, inclusive àquela criada pela neo-retórica, não somente como entidade discursiva, mas também de elemento que se distancia da autoralidade, ainda que esteja nos meandros dessa construção.

De Saussure (2006) nota-se a presença na análise semântica dos aspectos simbólicos dos signos no discurso, inclusive, citando-o muitas vezes em seu trabalho para assim delimitar o corpus e os aspectos teóricos, do mesmo modo o faz com Chomsky (1972) de quem toma emprestado o termo “competência” sem entrar na questão gerativista e sem deixar de reconhecer o papel de tal teoria.

De Pechêux (1969), Althusser (1996) e Foucault (1978) nota-se a instauração da concepção da materialidade discursiva e os meandros que envolvem os embates e a manutenção do poder implícitos e inerentes ao discurso.

Nesse percurso lógico de discursos acadêmicos que ecoam no trabalho, encontramos o próprio Maingueneau que reafirma e reinaugura seus pressupostos teóricos desde *Sémantique de la Polémique*.

Naquilo que podemos chamar de discurso inaugural maingueneano, lê-se logo no início:

Quand on réfléchit sur une polémique on s'efforce en general de répondre à la question “pourquoi tes discours plutôt que tels autres se sont-ils affrontés?” mais on ne s'interroge guère sur le mécanisme même de l'échange” polémique, qui permet précisément d'échanger de l'incompréhension. (MAINGUENEAU, 1983, p.9)

Será, assim, o embate e a polêmica gerados pela incompreensão discursiva que levará à “primazia do interdiscurso”, já abordada nessa obra, assim como postula em *Gênese dos Discursos*, bem como, será este questionamento entre alteridades e subjetividades, num território de afrontas e segmentações que o autor construirá as sete hipóteses que perpassam a obra e toda sua *Opus*.

Retomando a questão das vozes que ecoam no trabalho do autor, há que se notar que ecoa em si, um pouco de outrem e um pouco de si mesmo, de sorte que em *Gênese dos discursos* há um resgate das teses presentes em seu trabalho de doutorado, que serão retomadas para um alargamento das concepções, definindo *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo* para a compreensão do interdiscurso e demais teorias. O livro em questão gira em torno de sete hipóteses:

HIPÓTESES	CARACTERÍSTICAS ESPECIFICIDADES TEÓRICAS
➤ O primado do interdiscurso	ressalta a heterogeneidade discursiva, sendo o interdiscurso anterior e constitutivo ao discurso.
➤ Competência discursiva	une a concepção de competência aos aspectos histórico-sociais e os papéis que os sujeitos ocupam no espaço enunciativo.
➤ Semântica Global	o autor propõe uma metodologia de análise global instalada fora do texto, a partir de formações discursivas, onde o caráter e a corporalidade (o tom) unidos a elementos endógenos e exógenos complementam-se.
➤ Polêmica como interincompreensão	a oposição e os antagonismos que regem os discursos devem ser analisados a partir de uma perspectiva de recusa e integração do discurso do outro.
➤ Do discurso à prática discursiva	desloca o olhar da materialidade verbal às práticas discursivas como propulsoras da construção de sentidos discursivos.
➤ Prática semiótica	ainda pouco explorada, essa hipótese faz a análise de práticas discursivas não-verbais e seu papel sócio-histórico no processo de interação e constituição de subjetividades e alteridades.
➤ Esquema de correspondência	a partir dessa hipótese é possível verificar isomorfismos entre discursos de diferentes universos.

Considerações Finais

A partir dessa primeira leitura, feita a revisão literária, é possível afirmar que, no pensamento de Maingueneau ecoam muitas vozes, no entanto, há uma circularidade singular, que ora segue o método dialético, ora o desconstrói para analisar no próprio método a relação de poder entre discursos, aparentemente, antagônicos.

O autor desconstrói a linearidade, nega a binaridade de termos equânimes para analisar os conflitos discursivos instaurados em toda e qualquer formação discursiva, a partir do primado do interdiscurso.

Bibliografia

- ALTHUSSER, Louis. *Positions*. Paris: Editions Sociales, 1976.
- _____. *Pour Marx*. Paris; Maspéro, 1996.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: EDIPRO, 2011. (Trad. Edison Bini)
- BAKHTIN, Mikail. *La poétique de Dostoïevski*. Paris:Seuil, 1970.
- BARTHES, Roland. *Barthes par lui-même*. Paris: Seuil, 1975.
- BORDIEU, Pierre. *La Distinction*. Paris:Ed. Du Minuit, 1979.
- CHOMSKY, Noam. *Linguística Cartesiana*. Petrópolis:Vozes,1972.
- FOULCAUT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1978.
- KUHN, Thomas. *The Struture of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Doze Conceitos em Análise do Discurso*. Campinas: Parábola,2010
- _____. *Gênese dos discursos*. Campinas:Parábola,2008.
- _____. *Sémantique de la Polémique*. Suíça: Edition L'Age D'Homme, 1983.
- PECHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

A ARTE E A TERCEIRA IDADE: FATOR ESSENCIAL PARA AUTOESTIMA, UMA EXPERIÊNCIA COM A TURMA DA UMA – UNIVERSIDADE DA MATURIDADE EM TOCANTINÓPOLIS – TO.

Rosimar Locatelli⁵⁰

Resumo

O presente trabalho vem falar um pouco da experiência entre os alunos da primeira turma da UMA (Universidade da Maturidade) no Campus de Tocantinópolis –TO, na disciplina de arte, através da experiência apresentar qual a importância do ensino da arte, a relevância desse contato estético e produtivo do ato de criar, um novo modo de viver e ver o mundo, a partir de uma perspectiva sobre o efeito que essa atividade reproduz na elevação da autoestima.

Palavras – chave: Arte, maturidade e autoestima.

Abstract

This work has been talking a bit of experience among the first class of A (University of Maturity) Campus Tocantinópolis-TO, the discipline of art, through experience which introduce the importance of art education, the relevance of this contact aesthetic and productive act of creating a new way of living and seeing the world from a perspective on the effect that this activity plays in raising self-esteem.

Keywords: Keywords: Art, maturity and self-esteem.

O novo fenômeno contemporâneo.

O mais novo fenômeno contemporâneo do séc. XXI vem mudar concepções preconceituosas de anos de ignorância. O fenômeno “terceira Idade” chega este século como momento revolucionário trazendo para nós novas perspectivas de vida. Pois, é sabido que nascemos, nos tornamos adultos, envelhecemos e morremos, entretanto, essa ação natural da vida de todo ser humano, vem sendo reestruturada, e sendo reinventadas novas formas de se ver esse processo.

Segundo a lei Nº. 10.741, de 1º de outubro de 2003, art. 2º:

O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se por lei ou por outros meios para preservação de saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

A cada dia, se configura de forma mais eficaz, um novo conceito de ser velho. Num longo processo de aprimoramento a velhice vem sendo vista, nesta nova fase, não somente como um processo de grandes mudanças, mas sim um processo de muitas possibilidades e alternativas e muitas realizações, tanto na parte físicas, como sociais, mentais e emocionais e intelectuais. É uma nova vida, que se dispõe de uma nova concepção de mundo cultural e social.

Nesta nova fenomenologia, uma possibilidade de se descobrir capaz de continuar, de construir, de criar novos *habitus*, que na concepção de Bourdieu é:

⁵⁰ Professora de Arte da Universidade da Maturidade (UMA) em Tocantinópolis, Pedagoga e Pós-Graduada em Gerontologia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. rosilocatelli@uft.edu.br.

O habitus não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas (Bourdieu, 1992, p. 108).

Nesta visão, de novos habitus, é inserida uma nova matriz cultural, particularidade vivida e experimentada pelos idosos da atualidade, traçando nas ações um sistema flexível de acomodação, passando a incorporar novas atitudes de mudanças nas instituições sociais tradicionais, visto de uma expectativa relacional de análise, capaz de abranger a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação.

Ademais neste contexto, há uma resignificação do que seja viver, essa perspectiva que se propõe hoje ao idoso, é renovador, nesta nova fase, vem sendo desmistificada, todas as probabilidades de vida, de reestruturação, construção e modo de viver a vida. Certamente um avanço com muitas perspectivas para um momento ainda desconhecido.

Grande contribuinte neste processo tem sido a ciência, que vem sendo uma colaboradora essencial para entender a velhice, os estudos a respeito dessa nova cultura que se propõe, introduz a partir das experiências, das comprovações e das evoluções científicas e a possibilidade de um novo velho, primeiro com saúde, segundo com capacidades físicas que a cada dia se mostra com mais vigor e conquistando mais espaço dentro da sociedade.

Este, tem sido um momento de repensar, no que é ser velho, e todas as experiências mostram que esse sujeito é capaz, é produtor e tem muito a contribuir ainda para sociedade.

Em virtude dos avanços da tecnologia e da medicina para a saúde da pessoa idosa, ele tem vivo muito mais, sem deixar de mencionar as condições de higiene e saneamento básico que reduziram a incidência de mortes por doenças infectocontagiosas. São atitudes como essas que revolucionam e passa-se pensar e respeitar o velho. Ter uma vida saudável é fator essencial para construir novos *habitus*.

Há alguns anos atrás as doenças e os maus-tratos assolavam essa população, hoje, o reconhecimento e valorização desse idoso como sujeito produtivo que tem suas especificidades e é respeitado como tal pela sociedade, tem sido de tal importância, para essa verdadeira revolução de um conceito cultural em relação ao idoso.

Esse público que por muito tempo sofreu com o preconceito e a ignorância, por não saber lidar com as alterações emocionais da carência, a dependência dos outros, a perda de papéis e o decorrente sentimento de inutilidade e de vazio. Não se pode dizer que esse tipo de sentimento ainda não exista, pois, falamos aqui de uma nova era contemporânea que de maneira evolutiva vem possibilitando uma nova perspectiva de vida ao idoso, que propõe a mudança de tudo isso, essa é sem dúvida a mais nova conquista dos nossos tempos.

A arte como instrumento essencial para um novo mundo: na concepção de sujeito e na elevação da autoestima.

A lista de fatores que contribuem para o bem estar de um indivíduo idoso são muitos, porém, geralmente estes fatores são negligenciados pelo desconhecimento da sua importância. Em muitos atos diários, corriqueiros que visam atender às necessidades básicas, que para o sujeito idoso, pequenas intervenções, tornam-se especiais para os que atingiram a terceira idade, que vai do simples modelo adequado de chinelo ao alimento que se come.

Portanto, tão quanto importante é se reconhecer as necessidades específicas desse idoso, como é a aplicabilidade de ações que venha de alguma forma reestabelecer de forma gradativa essa readaptação.

Como menciona Lima (1997) ao falar da importância do idoso em se conscientizar das suas condições. Em não procurar fazer o que já não lhe é possível, principalmente dadas às questões físicas.

Primeiro passo é entender as especificidades, principalmente as alterações físicas nesta idade, é preciso saber da dificuldade visual ou auditiva, que na maioria se apresenta entre eles. Por tanto, requer atenção nas atividades, no processo de produção, de forma que, o idoso não sofra com certas atividades que venha lhe exigir mais do que ele possa efetivamente cumprir, isso é algo que dever fazer parte de uma consciência, geral em todos os aspectos.

Nesse sentido, TEIXEIRA (1988, P. 91) argumenta que:

“(…) ao mesmo tempo em que o cuidado depende do indivíduo, ele também tem uma dimensão que escapa à boa vontade consciente, pois passa pelo econômico, pelo inconsciente, pelas produções capitalistas de subjetividade com o corpo. O cuidado é também resultante dos equipamentos coletivos que produzem subjetividade, e o sujeito, quando fala do cuidado, fala também do seu salário, de sua família, dos seus sentimentos e dos seus desejos”.

Por isso, o idoso deve prestar mais atenção em seu corpo e transformar a realização mecânica da tarefa em um ato de amor pela vida (LIMA, 1997).

A primeira regra de uma atividade para os idosos é respeitar as suas condições. Se no momento de uma prática educativa, física ou social, ele se vê como incapaz, na maioria das situações leva o idoso a baixa autoestima, desestimulando e deixando esse idoso cada dia mais vulnerável nas atividades, nas relações entre seu grupo, refletindo até nas suas atitudes perante a vida. Esse processo, faz com que o idoso se sinta incapaz, doente e deprimido. Perdendo na maioria das vezes a vontade pela vida.

Rubem Alves (1995), grande romancista e pensador, fala da necessidade de encontrar novas formas de enamoramento pela vida na maturidade:

“Eu me atrevo a dizer que o fantasma que nos assusta e que nos causa pesadelos mesmo antes de adormecer, o fantasma que nos faz contar, apressados, os anos que ainda nos faltam para a aposentadoria, e a absoluta falta de amor e paixão, o absoluto enfado das rotinas da vida...” e se pergunta, e nos pergunta: “Um amante quereria aposentar o seu corpo depois de 25 anos de experiência de amor? O amor e a paixão não anseiam pela aposentadoria, porque são eternamente jovens...”

De acordo com o poeta “o amor e a paixão são eternamente jovens”, portanto a de se cultivar o sentimento afetivo e amoroso nos idosos, eles amam e sabem ser amados.

Aqui inicia-se a trajetória das aulas de arte com os idosos, o amor, a paixão são perspectivas altamente reflexivas na poesia e na música. Um dos fatores fundamentais que geram resultados, e a priori surge como um novo método para proporcionar o resgate da autoestima e adquirir uma melhora significativa na qualidade de vida através da Arte.

Deepak Chopra (1994) em “Corpo sem Idade – Mente sem Fronteiras” coloca com clareza o quanto a mudança da atitude mental influenciará na qualidade do envelhecimento que se poderá ter, enfatizando a importância de deixar para trás as velhas ideias sobre o que poderá ser essa fase da vida.

A arte é tida hoje, como instrumento, que vem sobre tudo, dar nova significância, a partir de um novo olhar sobre essas questões, e se propõe como intermediário para mudar tudo isso. A arte vem dizer ao idoso, que isso, da qual ele é remetido, como sujeito incapaz e improdutivo, que isso tudo é um grande engano, que há vida, que ainda há um mundo a percorrer, que temos um novo recomeço e que ele pode viver tudo isso em sua plenitude até o último instante.

É uma resignificação da existência, onde a arte possibilita a busca de um novo sentido para a vida, principalmente no resgate da autoestima, através da criação, da reprodução, o convívio com o mundo da imaginação, na reestruturação de um novo modo de ver a vida, a partir de uma nova configuração de mundo.

A este respeito, Moore (1998 p.23) diz que:

“Toda arte tem poder mágico e este pode ser infundido numa obra pelo artista e apreciado pelo observador. A arte pode ser apenas esteticamente agradável, filosoficamente significativa e pessoalmente expressiva, ou pode ter o poder especial de evocar e transmitir um espírito particular aqueles que entram em contato com ela. Muitas tradições ensinam que nossas vidas poderiam ser enriquecidas, animadas espiritualmente e até mesmo curadas através do poder mágico da arte”

As dimensões lúdicas e prazerosas da Arte, proporciona o contato com o mundo interno de cada um, possibilitando e resgatando o seu potencial criativo e promovendo a resolução dos seus conflitos interiores com o uso de recursos artísticos e expressivos.

Para Fischer:

A arte pode levar o homem a um estado de fragmentação a um estado de ser inteiro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-lo como transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira. (1981, p.57).

Assim os idosos enquanto, pintam, dançam, fazem relaxamento, modelam, desenham, conversam, contam e recontam suas histórias, criam vínculos e desfrutam do poder vitalizador da arte. Tais atividades, proporcionam o fortalecimento do corpo, da mente e da alma de forma integrada e harmônica.

Por tanto a Arte é entendida como sinônimo de criação, e criar significa renovar, recombinar, reproduzir algo novo. Implica em sentir o mundo com vitalidade e fazer um novo uso do que se percebe e do que se sente.

A arte na experiência com os alunos da UMA – UFT- Tocantinópolis.

A arte para os alunos da UMA- Universidade da Maturidade em Tocantinópolis, lhes possibilitou a sentir nossas experiências, um mundo novo, do desconhecido, no olhar de cada um, um resquício do que nunca vi, do que ainda meus olhos não presenciaram.

Quando lhes coloquei em contato com a historia da arte, sem falar do olhar de espanto com o estilo de arte contemporânea. O que é um vaso sanitário no meio do nada, isso é arte professora?



Quando lhes é mostrado a obra de arte “URINOL” de Marcel DUCHAMP(1917).

Nos olhos é nítido o semblante do descobrir um mundo novo, completamente imaginário, tendo em vista que a maioria dos meus alunos, são sujeitos que tiveram pouco contato com a escola, na sua maioria, pouco conhecem sobre arte, mesmo porque, falamos de uma nova concepção de arte.

Tentei junto deles, instigar o real sentido do abstraímos da arte, revitalizar uma sensibilidade, que os anos fez morrer, quando propus para que se isolassem, no mato, na beira do rio, no fundo do quintal, e da li buscar algo para dar significado, como uma folha seca, por exemplo. E a partir daí descrever essa folha seca, nos seus mínimos detalhes.





Confesso, que dessa produção saiu muitas coisas, na maioria produções com tanta disposição de sentimento, que doía a alma em ler.

Foram, histórias de peixes, de gatos, de netos, de flores, de um pássaro, o galho seco que o tempo matou... Por fim, história que refletia a vida de cada um. Era exatamente o que buscava, a essência, o sentimento deles despojado nos objetos.

Neste momento, senti um pouco do que nas palavras de Allessandrini (1996), fica claro o entusiasmo e a realização de um grande feito:

Vivenciei o sentido da arte na vida, ao inserir a cada novo modelo um colorido especial no trabalho, nas relações no viver! A vida passou a dinamizar – realizar com uma qualidade energética especial, porque potencializadora da ação – condição de criar, de ser no sentido do encontro com a essência da alma, e de acreditar no potencial adormecido e não aproveitado! Que alegria enorme sentir a concentração ou elevação da energia terapêutica ao redescobrir junto com os meus clientes a possibilidade de criar e de ler novas palavras! Emoção pura de “desfrutar” cada pequeno grande momento, compreendendo e ampliando a consciência, em uma ação prazerosa e inusitada, arduamente desejada e conquistada”. (ALLESSANDRINI, 1996, p. 16).

Nesta disciplina, busquei trabalhar um pouco de cada atividade possível dentro da arte, a música, a dança, o desenho, o teatro, o artesanato e também a pintura em tela.■

Dentre, as outras, creio que as aulas de pintura em tela, foram as que mais marcaram, como atividade prática, foi quando despojaram toda a fascinação, pelo momento único de produzir uma obra de arte, se dedicaram pacientemente, e fizeram uma linda exposição de suas obras.

No trabalho final, apresentaram o teatro, a expressão viva do que aprenderam nas aulas de arte sobre representação. Deram um show, emocionando a todos que ali presenciaram. O grupo de dança, apesar de pouco ensaios, fizeram bonito no palco com a ajuda do Professor de educação física, Professor Ayrton, com muitos aplausos se sentiram privilegiados com a experiência.■

A exposição nos corredores da UFT, encheu os olhos de quem foi visitar, eram obras magníficas, reproduzidas pela equipe de artesão que fez o que sabia, entre crochês, flores e potes, belas bonecas de pano, criações que a muito estavam perdidas na memória, e agora tiveram oportunidade de mostrá-la de forma tão significativa.

Ainda nas palavras de Allessandrini (1996), criei, um espaço que viesse possibilitar a eles descobrir e inventar pela arte, desenvolvendo atividades de pintura, modelagem, marcenaria, criação

de história e textos, dramatização, construção de maquetes, etc. essas são as finalidades primordiais da Oficina Criativa. (ALLESSANDRINI, 1996, p. 45).



As telas, foram as obras primas, que todos bajulavam e admiravam seu próprio trabalho, sem ao menos se reconhecer em cada um. No entanto, digo como professora, que no final, tinha todo o sentimento que no primeiro trabalho reconheci em cada um, a agressividade, a harmonia, paciência, o linear dos traços artístico, das belas linhas percorridas em cada pincelar. Tinha o amor, a satisfação e prazer do fazer de cada aluno.

Tal experiência me revela o quando o idoso expressa seus sentimentos por meio de atividades como essas, percebi o bem estar e alegria que adquiriram durante todas as atividades, e o quanto isso lhes possibilitou o conhecimento de si e dos outros; sem dúvida, que esse processo em muitos resgatou o amor-próprio; com essas aulas puderam desenvolver habilidades, potenciais e capacidades criativas.



O caderno do artista, trabalho também proposto aos alunos da UMA, que consentia em catalogar todas as coisas relevantes para eles em termos de arte, desenhos, poemas, retalhos, figuras, entre outras coisas. Essa atividade, em muitos depoimentos, percebo que proporcionou para muitos o alívio do estresse; a diminuição da ansiedade; a melhora na concentração e na memória; aumentou a motivação, a autonomia e promoveu de forma unânime a socialização.■

Para finalizar digo, que tal experiência, mais do que promoveu a esse público, para mim foi um reprojeto a própria vida. Uma resignificação aos meus valores éticos, morais. A consciência de que poucos atos, podem favorecer tantas vidas.

Mais ainda, que essa específica área da arte vem contribuir para um novo significado ao envelhecimento, promovendo um novo começo, uma nova esperança, dando rumo e possibilidades para que os idosos continuem produzindo, já que no mundo do trabalho não são mais aceitos, suas obras de arte sempre terão espaço de sobra para a representação e também a satisfação pessoal, isso, faz com que vivam de bem com sua adaptação de um novo tempo e se sintam úteis, produzindo arte.

Essa força da arte que é capaz de preencher a humanidade de forma transcultural, a estética admirável de outras gerações, que circulam e se misturam na magia inexplicável da arte, e nestes vínculos, concretizarmos projetos e reencontramos nossas vidas. E neste reencontro, nos descobriremos novos, livres, leves e criativos, num processo de embriaguez da própria alma, que transcende os valores comuns. Tal como nos dizia **Friedrich Nietzsche**, in *"Crepúsculo dos Ídolos"* (...) *"O essencial na embriaguez é o sentimento de plenitude e de intensificação das forças. Deste sentimento fazemos partícipes as coisas, contragemos-las a que participem de nós, violentamos-las, — idealizar é o nome que se dá a esse processo. Libertemo-nos aqui de um preconceito: o idealizar não consiste, como se crê comumente, num subtrair ou diminuir o pequeno, o acessório. Um enorme extrair os traços principais é, isso sim, o decisivo, de tal modo que os outros desapareçam ante eles"*

A arte para este público específico pode ajudar a reverter o quadro de isolamento e opressão social vividos pelos idosos, criando um ambiente favorável para que os sujeitos atribuam novos significados à vida e ao "estar no mundo". Fornecendo uma existência mais plena, oferece oportunidade de exploração dos problemas, dos traumas dos indivíduos, bem como das suas potencialidades, através da expressão material daquilo que se encontrava perdido no inconsciente.

O potencial criativo da arte contribui para que os idosos se reconheçam como sujeitos ativos da sociedade, redimensionando novas atitudes, em atividades prazerosas e criativas.

A arte também atua no processo educativo, predomina os valores formativos de cultura e significação de um saber desconhecido. Assim, todos os esforços devem ser tomados no sentido de garantir a capacidade funcional, mental e cognitiva do idoso, que contribui, sem dúvida, para sua autonomia e na maior expectativa de qualidade de vida e uma nova concepção de envelhecimento.

Pois segundo Chopra (1999, p.19):

Na sua compreensão, embora os sentidos lhe digam que você habita um corpo sólido no tempo e no espaço, esta é tão somente a camada mais superficial da realidade. Esta inteligência é dedicada a observar a mudança constante que tem lugar dentro de você. Envelhecer é uma máscara para a perda desta inteligência.

Mais que arrancar esta máscara, a arte possibilita o conhecimento e a exploração de novos sentimentos, se constitui, sem dúvida, na construção e desenvolvimento de uma criatividade, interna não desenvolvida ao longo da vida, nesta inteligência que o tempo se encarregou de sufocá-la.

Com a produção artística, o idoso trabalha esses conteúdos internos, podendo então encontrar o equilíbrio e felicidade.

Referências

- ALVES, R. – **Conversas com quem gosta de ensinar** – SP - Ars Poética Speculum –1995
- ALESSANDRINI, Cristina Dias. **Oficina criativa e psicopedagogia**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ALMEIDA, Vera Lúcia Valsecchi. Imagens da Velhice: O olhar Antropológico. Revista “A Terceira Idade”, Ano X, nº 15, Dezembro de 1998, SESC-SP.
- AZAMBUJA, Thaís. Expressão e Criatividade na Terceira Idade. IN: Terceira Idade. Um envelhecimento digno para o cidadão do futuro. Renato Veras (et al). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BIRMAN, Joel. **Futuro de todos nós**: temporalidade, memória e terceira idade na psicanálise.
- CHOPRA, D. – **Corpo sem Idade, Mente sem Fronteiras**: A alternativa quântica para o envelhecimento – Tradução de Haroldo Neto – RJ – Rocco – 1999
- FISCHER, A. **Necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- LIMA, J.V.C. **Cuidar-se**: imprescindível para a manutenção da vida. In: Siqueira, J.E. et al. Conhecer a pessoa idosa. p.87-91; Londrina : UEL, 1997
- KAUFMAN, A. **Teatro pedagógico**: bastidores da iniciação médica. São Paulo: Ágora, 1992.
- MOORE, T – **A emoção de viver a cada dia** – A magia do encantamento Tradução de Raquel Zampil – RJ - Ediouro – 1998
- TEIXEIRA, E.R. **O desejo e a necessidade no cuidado com o corpo**: uma perspectiva estética de enfermagem. 1998. 198p. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ).

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB OS VÁRIOS OLHARES: TRADICIONAL E DA COMPLEXIDADE

Tânia do Socorro Ferreira da Silva⁵¹

Maria José de Pinho⁵²

Resumo

Este artigo pretende abordar a formação continuada de professores na concepção do paradigma tradicional e do paradigma da complexidade, apresentando as dificuldades encontradas pelos professores. Faz um apanhado da atual complexidade da sala de aula e das exigências de um novo tipo de formação. Traz uma discussão sobre a necessidade de uma formação que veja o conhecimento de forma menos fragmentada e mais holística, mas para isso é necessário uma formação contínua que priorize não só o estudo teórico, mas a afetividade, a sensibilidade, a ética e a moral. Finalmente, que seja inter e transdisciplinar.

Palavras chaves: Conhecimento. Tradicional. Complexidade.

Abstract

This article aims to address the continuing education of teachers in design of the traditional paradigm of complexity, presenting difficulties found in each of them. It provides an overview of the current complexity of the classroom and the demands of a new type of training. Bring a discussion about the need for training to discover knowledge in a more holistic and less fragmented, but this requires training continues to prioritize not only the theoretical but affective, sensitivity, ethics and morals. Finally, it is inter-and transdisciplinary.

Keyword: knowledge. Traditional. Complexity.

A formação de professor no paradigma tradicional

A escola passa por uma crise de paradigma. Professores formados no paradigma tradicional, descendentes de um ensino simplificado e fragmentado, sentem-se desmotivados diante as exigências de uma nova forma de ensinar. Sentem-se impotentes diante à formação da criança e do jovem moderno; pois não possuem formação adequada para lidar com este ser humano em crise.

Crise por falta de emprego, por falta de valores na família e na sociedade, pela educação deficitária, entre outras. Muitas crianças e jovens estão sendo criados pelos avós, devido os pais trabalharem fora, ou por seguirem outro caminho, acabam abandonando os filhos na casa dos avós, estes já velhos, muitas vezes, não tem a mínima condição de educá-los. Outro problema é a extensa carga horária de trabalho dos pais, que ficam impossibilitados de acompanhar a educação dos filhos, pois quase não os veem, deixando-os sob os cuidados e a educação de pessoas, às vezes, estranhas. Tudo isso, influencia para que a criança e o jovem se isolem, e muitos deles entrem no mundo do crime, das drogas e da prostituição.

São estes seres humanos em crise que estão em nossas escolas e precisam ser educados. E, muitas vezes, os professores não sabem o que fazer com esta situação, porque a formação reducionista que receberam não lhes dá suporte para trabalhar com toda esta complexidade. Souza (2009) alerta para a transformação acelerada por que o mundo está passando e os professores continuam ensinando de acordo ao paradigma tradicional.

⁵¹ Mestranda do Mestrado em Ensino de Línguas e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins.

⁵² Professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, área de concentração Ensino e formação de Professor de Língua e Literatura

a grande maioria dos professores continua produzindo o velho modelo como foram ensinados. A busca de novas compreensões sobre a aprendizagem, mais adequadamente de nossas crianças e ao mundo como ele apresenta, orienta-nos a buscar um novo referencial para a educação (SOUZA, 2009, p.01).

Portanto, é necessário que os professores formados no paradigma tradicional, busquem novos conhecimentos para enfrentar esta crise de paradigma pela qual passa a sociedade. Primeiramente vamos fazer uma exposição sucinta sobre o conceito de paradigma. Palavra de origem grega: “*paradeigma*”, significa padrão, modelo. Na visão platônica da época clássica, paradigma é “Modelo Originário das coisas sensíveis”. “Paradigma designa aquilo que é real, o ser enquanto causa, determinante do que existe no mundo concreto, dele derivado” (LACERDA, s/d, p.01).

Na visão contemporânea, temos a contribuição do filósofo e historiador, Thomas S. Kuhn e de Edgar Morin. Para Kuhn (2007), paradigma significa um conjunto de crenças, valores, teorias, técnicas, partilhado e aceito pelos membros de uma comunidade, que permite explicar aspectos da realidade. Esta constelação de fatores que caracteriza o paradigma partilhado pela comunidade científica, torna-se padrão a ser seguido em um determinado período de tempo pela sociedade, até que surjam novas idéias que enfraqueçam, de certa forma, as idéias anteriores, causando-lhe consequentemente a ruptura do paradigma vigente.

Já para Edgar Morin (1990), o conceito de paradigma vai além da proposta defendida por Platão e Thomas Kuhn, pois envolve a noção de relação. São os tipos de relações que definem o curso das teorias e dos discursos controlados pelo paradigma. Portanto, sua aceção traz modificações na proposta de Kuhn, quando apresenta o conceito de paradigma como

relações lógicas compreendidas como noções fundamentais que presidem o discurso. Para ele, assim como o paradigma impõe certos conceitos soberanos também impõe relações entre esses conceitos. Essas podem ser de conjunção, disjunção, de inclusão, etc Um paradigma atribui mais valor a certas relações do que a outras, isso faz com que ele controle a lógica do discurso (MORIN, 1990, apud SOUZA, 2009, p. 2).

Até o século XVI, predominou o paradigma de natureza filosófica platônica. A ciência era baseada na fé e na razão, prevalecendo uma visão orgânica da realidade, “esta visão percebia a natureza como inter-relação, interdependência dos fenômenos materiais e espirituais e aceitava a subordinação das necessidades individuais às comunidades” (CAPRA, 1998, apud SOUZA, 2009, p. 03). O sagrado, a alma humana e a ética eram questões relevantes no paradigma medieval, suas estruturas se assentavam nas idéias de Aristóteles, de Platão e de São Tomás de Aquino, onde o homem era visto na sua totalidade: corpo, mente e espírito, em plena relação com o cosmo.

A partir do início da Idade Moderna, a ciência passou por transformações radicais em virtude de um novo pensamento que deu origem ao paradigma tradicional. “A visão de um mundo orgânico, vivo espiritual e encantado passou a ser substituído pela noção de um mundo máquina, composto de objetos distintos, separados” (SOUZA, 2009, p. 03). Nesta concepção, há o predomínio da razão lógica e da visão reducionista da realidade, provida das idéias do pensador francês René Descartes (1687-1985), onde as questões deveriam ser decompostas em partes menores, em outras mais simples até chegar a partes mínimas para assim poder entendê-la. O reducionismo de Descartes chegou até às áreas do conhecimento através das sub especialidades. Assim como a fragmentação, o individualismo, a verdade absoluta, a ordem também faz parte do paradigma tradicional que Morin (2011, p.59) denominou de paradigma da “simplificação”.

O paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o

múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução).

Todos estes fatores que compreendem o paradigma tradicional, ou da simplificação, vão influenciar o sistema educacional, isto é, na prática pedagógica e na formação dos professores. Souza (2009) descreve muito bem o cenário escolar desta visão tradicional: os padrões de comportamentos são pré-estabelecidos, com base em um sistema de referencia que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade; a buscar sempre a certeza das coisas. As crianças têm seus espaços reduzidos às suas carteiras; além de serem impedidas de pensar, tem sua criatividade reduzida. Portanto, não podem conquistar novos espaços nem experimentar novos voos.

O professor, ator deste cenário, vem de uma formação racional, entendida por Chauí (2003), como adestramento, ou transmissão rápida de conhecimento, consignada através de manuais de fácil leitura. Este tipo de formação passa a ser confundida com “reciclagem”, pois, trata-se apenas da aquisição de técnicas para atender as exigências mecanicistas da escola. A fragmentação do conhecimento faz com que o professor não questione a realidade, nem seja despertado para a criticidade sobre seu fazer pedagógico.

A formação recebida neste moldes não possibilita ao professor outra forma de ensinar, a não ser o princípio do terceiro excluído, ou seja, “entre A e não-A (*entre alguma coisa e sua negação*), não pode existir uma terceira possibilidade; ou é uma ou é outra, não existem mediações entre essas duas posições” (LUCKESI, 2003, p. 4). Este princípio formulado por Aristóteles não permite outras possibilidades de verdade, o ensino limita apenas no certo ou no errado. As próprias questões avaliativas de múltiplas escolhas são elaboradas de acordo com este princípio, pois, somente uma resposta é considerada certa. Não havendo outra possibilidade de resposta.

Assim sendo, este modelo de formação não “instrumentaliza”⁵³ o professor para trabalhar com a complexidade do século XXI, pois a formação deste profissional “impõe a superação de uma visão puramente instrumentalista ou tecnicista do conhecimento, rejeitando os reducionismos inerentes à linearidade e a fragmentação do saber” (MELLO, FILHO, 2009, p.3). É nesta ótica formativa que se deve pensar o profissional da complexidade, paradigma que estudaremos no próximo item.

O novo paradigma: exigência de um novo educador, portanto, um novo olhar sobre a formação

O modelo do paradigma tradicional revela sua inadequação e fragilidade na solução dos atuais problemas educacionais. Ele mostra-se incapaz de dar resposta satisfatória diante às crises por que passa a sociedade, mais especificamente, a educação. Segundo Magalhães (2011), estamos no momento de crise e de mudanças paradigmáticas.

O surgimento de um novo paradigma aparece como algo significativo na superação da fragmentação do conhecimento, e consequentemente do fazer pedagógico do professor. É na sala de aula que se encontra o aluno em crise pelo uso das drogas, pela fome, pela desestrutura familiar etc. Com toda esta complexidade é impossível pensar um ensino fragmentado, onde o ser humano é visto somente na sua dimensão cognitiva, ficando esquecidas as dimensões: psicológica, espiritual,

53 Parafraseando Kleiman (2002, p.122), é preciso instrumentar o professor para que ele possa lidar com este ser humano em crise. (*é preciso instrumentar o estudante para que ele aprenda a ler*)

afetiva, entre outras. Portanto, o novo paradigma que se desponha em meio à crise do conhecimento reducionista e do esfacelamento do ser humano,

configura-se a conectividade como condição básica de construção de conhecimento e de sujeito. Entende-se que para que o ser humano se desenvolva de forma plena, se faz necessário que entenda sua conectividade com a vida, se volte para o todo, para a transcendência, para a razão, e também para suas emoções (MATURANA, REZEPKA, MORIN apud MAGALHÃES, 2011, p.384).

Esta nova forma de ver o mundo e de se relacionar nele emerge gradativamente, isto é, o novo paradigma surge, no primeiro momento, como paradigma sistêmico, Fritjof Capra (1996). Somente mais tarde, em 2002, Fritjof Capra passa a chamá-lo de Emergente. Em 1997, foi nomeado por Boaventura Santos, de paradigma emergente. Mas foi na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, que Edgar Morin (2007) substituiu a denominação de paradigma emergente por paradigma da complexidade.

Para Edgar Morin (2006, p. 33), a palavra complexidade é importante porque vem da palavra *complexus*, “significa ‘o que é tecido junto’, o que dá uma feição à tapeçaria”. Portanto, o paradigma da complexidade é aquele que esforça para unir o diferente, mas respeitando as diferenças, a singularidade de cada um. Foi da necessidade de entender o homem de forma plena: corpo, mente e espírito, que surge o paradigma da complexidade. Nesta abordagem, não só o homem é visto de forma holística, mas tudo no mundo está interconectado, havendo a interdependência da matéria com o espiritual e com o cosmo.

Neste novo paradigma, o conhecimento é construído pelo sujeito, e não transmitido, como no anterior. Behrens (2009, p35), no seu livro “O paradigma emergente e a prática pedagógica”, apresenta o conhecimento de forma metafórica, como uma rede.

O pensamento sistêmico contempla um conhecimento construído, metaforicamente, como uma rede. O conhecimento de rede desafia a estruturação estática e permanente, para uma produção do conhecimento intermitente, que evolui, que acrescenta, que transforma, que cria e recria. Um processo de interdependência no qual todos os componentes estão interligados.

Nesta nova abordagem do conhecimento, todos os elementos são importantes: a subjetividade, a razão, a emoção, o místico, as crenças. Eles estão interconectados e fazem parte desta rede. Assim surge uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento. Na qual exige um novo olhar sobre a formação de professores.

Formação de professores numa visão interdisciplinar: prática e desafios

A interdisciplinaridade surgiu da necessidade de superação de uma visão fragmentária, dicotômica da realidade proposta pelo paradigma da simplificação. Necessidade de integração dos conteúdos, dos conhecimentos disciplinares. A visão fragmentada do ensino, focada numa única direção, exigia uma nova postura que estabelece uma relação de diálogo entre as disciplinas.

A abordagem interdisciplinar surgiu aqui no Brasil, através dos estudos de Ivani Fazenda nas décadas de 60 e 70. Mas desde a antiguidade, ainda no paradigma filosófico de visão platônica, já se percebe timidamente algumas experiências interdisciplinares. D’Ávila (2011, p.60) apresenta como se deram estas primeiras experiências:

Desde a Antiguidade clássica, experiências interdisciplinares e até mesmo transdisciplinares foram vividas. As áreas de conhecimento estavam divididas em *trivium* (gramática, retórica e lógica) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, música e

astronomia), formando assim as sete artes liberais. Tal diferenciação nos tempos antigos não significava um rompimento; as ciências não eram vistas como fragmentos do saber, mas compunham ligações, como no caso da matemática e da música juntas, da filosofia e da física que formava a “filosofia natural”. (*grifo do autor*)

Desde a década de 60, que se fala de interdisciplinaridade aqui no Brasil, mas ainda hoje ela não se concretizou de fato. Isto se dá devido há vários fatores, entre outros: falta de abertura e de diálogo por partes de alguns professores, falta de estudos nas formações de professores. “Falta-lhe respaldo e assessoramento técnico constante de alguém que queira dividir com ele seu saber, suas angústia e limitações” (FAZENDA, 2006, p.64).

Uma proposta interdisciplinar para a formação deve conduzir o professor a uma formação permanente. E levá-lo a refletir sua prática, criando-lhe um novo perfil de educador, que seja aberto às novas descobertas, a pesquisas; sendo capaz de estabelecer relações dialógicas com os colegas de outras disciplinas, respeitando a posição individual de cada um. “A interdisciplinaridade leva todo especialista a reconhecer os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas” (FAZENDA, 2006, p.42). Parafraseando a autora, assim sendo, uma disciplina é complemento da outra, e a dissociação, a separação entre as disciplinas é substituída pela convergência a objetivos comuns.

Fazenda (2006) considera a decisão pessoal fundamental para que o professor tenha uma atitude interdisciplinar. Para isso, é necessário romper com as evidências estabelecidas e dispor-se a começar tudo de novo. Mas este momento de rompimento depende da vontade do educador. Este deve ter a coragem de romper com o monólogo entre as disciplinas e com a sua concepção fragmentária e começar uma prática baseada no verdadeiro diálogo entre as disciplinas e numa concepção totalitária do ser humano; romper com o trabalho solitário e começar a trabalhar com projetos, formando parcerias com outras disciplinas e com outros tipos de conhecimento, assim, um pensamento complementa o outro; romper com o desprezo das práticas passadas e começar a vê-las como possibilidade de inovação.

Trabalhar com projetos é uma possibilidade de inovação, mas isto não se dá isoladamente, é necessária a busca de novas parcerias. A sua consolidação só acontece quando há uma boa relação entre as partes envolvidas. Neste momento a afetividade é fundamental, pois uma pessoa afetiva é muito mais bem sucedida em suas relações do que aquele que não tem esta qualidade. A sensibilidade é outro aspecto importante no sucesso da parceria, um professor sensível ao problema do outro tem mais êxito nas ações que são realizadas em grupos.

Segundo D’Ávila (2011), são das parceiras que emerge o trabalho pedagógico interdisciplinar. Daí surge às mudanças na prática pedagógica do professor em prol de uma educação de qualidade. O professor ao rever sua prática faz no sentido de construir um conhecimento mais elaborado, o qual vai contribuir para a diferenciação de uma sala de aula interdisciplinar de outra que não seja.

Numa sala de aula interdisciplinar a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. (...) a obrigação é alternada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pela produção do conhecimento (FAZENDA, 2006, p. 70-71).

A formação docente deve privilegiar estas transformações que são decorrentes do diálogo entre as disciplinas. Sua efetuação se dá através de uma concepção crítica sobre um processo de ensino que prevalece a razão, a fragmentação da realidade e a lógica do terceiro excluído. A formação deve incidir diretamente sobre a prática do professor, para que o processo de aprendizagem se dê de modo interconectado ou interdisciplinar.

Considerações finais

Os professores enfrentam grandes desafios na sua prática docente, desafios sociais: alunos sem perspectivas, desestimulados, drogados, vítimas de violência física, psicológica, sexual. Tudo isso se torna mais complexo devido à falta de conhecimento teórico e metodológico para trabalhar com este aluno. A formação deficiente, fragmentada e reducionista que recebeu na graduação e após esta, não dá subsídios para enfrentar esta situação.

Diante da complexidade da atual sociedade, não é permissível pensar em uma formação continuada apenas como transmissão teórica de conhecimento, sem levar em consideração as outras dimensões do ser humano e os outros tipos de conhecimento. Porém, ainda há muitas dúvidas sobre como formar o professor para atuar ante a complexidade da sala de aula.

Sabemos que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade dão passos lentos em direção às práticas dos professores, isto ocorre por falta de conhecimento sobre as abordagens ou por medo do novo. Portanto, Cabe a formação apressar estes passos, promovendo reflexões sobre o tema, incentivando os professores a ressignificarem o seu fazer pedagógico através de uma postura inter ou transdisciplinar.

Referencias

- CHAUI, Marilene. *A Universidade pública sob nova perspectiva*. Revista. Bras. Educ. 2003, nº 24, pp. 5-15.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- D'ÁVILA, Cristina. *Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior*. Conhecimento & Diversidade, Niterói, n.6, p.58-70, jul./dez. 2011.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* 2 ed. São Paulo: Paulus, 2006.
- KLEIMAN, Angela B; MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade*. 2 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007
- LACERDA, Naziozênio Antônio. *A superação do paradigma de produção textual*. Disponível em: www.ufpi.br. Acessado em 26 de fevereiro de 2013, às 21 horas.
- LUCKESI, Cipriano. *Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar*. Revista ABC EDUCATIO, São Paulo: CRIAP, v.04, n. 29, p.1-17, Nov. 2003.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Crise paradigmática e transformação da sala de aula universitária*. Vol. 5, Nº. 2 (2011). Universidade estadual do oeste do Paraná, Cascavel – Paraná: 2011.
- MELLO, Alex Fiúza de; FILHO, Naomar de Almeida; RIBEIRO, Renato Janine. *Por uma universidade relevante*. Fórum Nacional da Educação Superior. Brasília: 2009. 10 p. Site: <http://portal.mec.gov.br/>
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 3. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007
- MORIN, Edgar. *Por uma reforma do pensamento*. In PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. *O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rios de Janeiro: Garamond, 1999. 13 p.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. *Novos Paradigmas na educação*. Mimeo, 2009.

Enviado em 10/04/2013

Avaliado em 10/06/2013

RESENHA

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, 113 p.

Taysa Silva Santos⁵⁴

A Antropologia é a ciência que visa compreender o homem enquanto ser social, cultural e biológico. De tal modo, seu campo de investigação é amplo, sendo sua divisão por Antropologia Cultural, Antropologia Social e Antropologia Biológica ou Física. Nesse sentido, sobretudo a questão cultural se faz de suma importância para entendimento dos diversos tipos de comportamentos dos sujeitos sociais, assim como a incidência da cultura no plano biológico desses sujeitos. Com intuito de entender as alteridades o estudo da cultura é indispensável para percepção das dinâmicas sociais. Logo, a antropologia é a apreensão do agrupamento de “eus”, em suas múltiplas dimensões.

Roque de Barros Laraia é professor titular da Universidade de Brasília, ao longo de sua trajetória acadêmica trabalha com a questão cultural. Assim, no livro em tela traça um panorama histórico tecendo analogias aos hábitos e comportamentos humanos no decorrer da história. De tal modo, convida os leitores a fazerem viagens intraculturais a fim de se pensar a dualidade: Natureza e Cultura. O livro se divide em duas partes, a primeira intitulada “*Da Natureza da Cultura ou Da Natureza à Cultura*” que se subdivide em seis subtemas e a segunda parte intitulada “*Como Opera a Cultura*” se subdividindo em cinco subtemas.

Deste modo, Laraia, dá início a sua obra polemizando a discussão: Unidade Biológica *versus* Diversidade da Cultura da espécie Humana. O que Laraia nos quer dizer é: como existir diversidade da cultura humana se o biológico não se difere? . Esta é uma das indagações que no decorrer da obra explana com riquezas de detalhes, em síntese dizendo que, muito do que há em nós são construtos sociais, portanto, cultural.

Destarte, relata o sistema social dos Lícios, o qual Heródoto se propôs estudar: “Eles tem costumes singular pelo qual diferem de todas as outras nações do mundo. Tomam o nome da mãe e não do pai. Pergunta-se a um lício quem é, e ele responde dando seu próprio nome e de sua mãe, e assim por diante, na linha feminina [...]” (LARAIA, 2007:10). Os lícios partilhavam arranjos familiares específicos, assim restringindo seu modo de conceber a instituição família. Porém no Brasil e na atualidade, concebe-se a família de modo totalmente diferente, isto acontece por ser a família uma instituição cultural, sendo sua concepção transitória a depender da localização e tempo que esteja.

Outra questão pontuada é o determinismo biológico, o qual segundo diversos antropólogos não existe. Todavia, por muito tempo se perpetuou na humanidade ideologias deterministas como, por exemplo, que os alemães consistiam em ser uma raça pura. Ao contrário do apregoado pelo determinismo biológico Laraia ratifica que, se uma criança nascer em determinado país e não for criada neste, esta mesma criança terá costumes e características do local onde foi criada e não do local onde foi gerada. É muito comum ouvirmos pessoas dizerem que “fulano puxou ciclano”, todavia as características são construídas socialmente, não havendo determinação biológica nesse processo. Em resumo, as ações comportamentais vão depender do aprendizado que o indivíduo recebe/recebeu em sociedade. Portanto, é desmitificado o determinismo biológico.

54 Graduada do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Gênero, Raça e Etnia e também do Grupo de Pesquisa NATOSS, Natureza, Trabalho, Ser Social e Serviço Social da mesma universidade. E-mail: taysa_123@hotmail.com.

Um novo aspecto é o determinismo geográfico. Será que o ambiente que me situo é determinante para diversidade cultural? . Laraia comprova que não. As diferenças entre os homens não são determinadas pelo espaço geográfico. Igualmente, traz exemplos de civilizações que possuem diferentes culturas em um mesmo espaço geográfico. Assim, desmistificado o determinismo geográfico. Logo, as diferenças entre os homens não podem ser explicadas por determinismo biológico e tampouco por determinismo geográfico. O homem é o único animal que ultrapassa os intepestes naturais e possui cultura.

Mas afinal, o que é cultura? Para responder tal questionamento é demonstrado variedades de conceitos, na concepção de diversos teóricos desde os mais antigos aos contemporâneos. Aqui evidenciaremos o conceito de cultura de Taylor (1971), onde, cultura é tudo aquilo que se possa aprender, não importando a origem do indivíduo. Analisando as entrelinhas dessa concepção de cultura, é visto que Taylor questiona o determinismo biológico e o determinismo geográfico. Todavia, salienta Laraia, a discussão sobre os conceitos de cultura não é intenção da obra, entretanto é importante demonstrar tais perspectivas, tendo em vista que o conceito não é unanime. Entretanto, a antropologia moderna busca reconstruir o conceito de cultura até então fragmentado pelas diversas correntes de pensamentos. Ao final, da primeira parte da obra, o autor ressalta que a discussão natureza e cultura não estão superadas, pois entender a cultura requer entender a natureza humana, o que não consiste em ser uma fácil tarefa.

Na segunda parte da obra, Laraia, discute como a visão de mundo dos diversos indivíduos de diferentes culturas é desigual. De acordo com ele, o arcabouço construído ao longo da vida condiciona nossa visão de mundo. Ou seja, nossos comportamentos sociais são produtos da herança cultural. Um exemplo disso é a forma que se enxergam as relações de certo povo da Antiguidade (Lícia), onde adolescentes mantinham relações sexuais em troca de acumulo de dinheiro para o pagamento do dote, sendo tal comportamento marginalizado por causa das normativas sociais conservadoras que perduram ao longo da história. O que são essas regras a não serem padrões sociais determinados por um sistema cultural, onde todas as normativas são construídas socialmente. Porém, o autor faz uma ressalva, pois ao analisar as situações sob o ponto de vista de determinada cultura o homem está sujeito a ter posicionamentos etnocêntricos, o que em grande parte acaba em sérios problemas sociais.

A cultura exerce tanta influência no ser humano a ponto de leva-lo a morte ou a vida. Como exemplo cita o caso da tribo de índios Kaapor (situada no Maranhão) que, creem que se um índio visualizar um fantasma este (índio) morrerá. Aqui é demonstrado o poder da cultura até mesmo na fisiologia/biológico do sujeito. De tal modo, evidenciando que a cultura interfere no biológico do homem.

Ao final, no último capítulo do livro, o autor enfatiza que a cultura possui sua própria lógica, sendo dinâmica, assim como a sociedade é dinâmica. Pois ambas (sociedade e cultura) são constituídas por povos que estão em constantes processos de modificações. Então, é preciso compreender os processos culturais, pois cada processo tem sua linguagem própria, essa é a única forma de encarar o que está posto e o que está por vir.

O livro é recomendável a todos que queriam introduzir a leitura a respeito da Antropologia Cultural, sobretudo, aos que almejam explorar as relações sociais estabelecidas entre homem-natureza-homem.