



Multiplicidades Linguísticas

Artes, Hibridismo e Sociedade



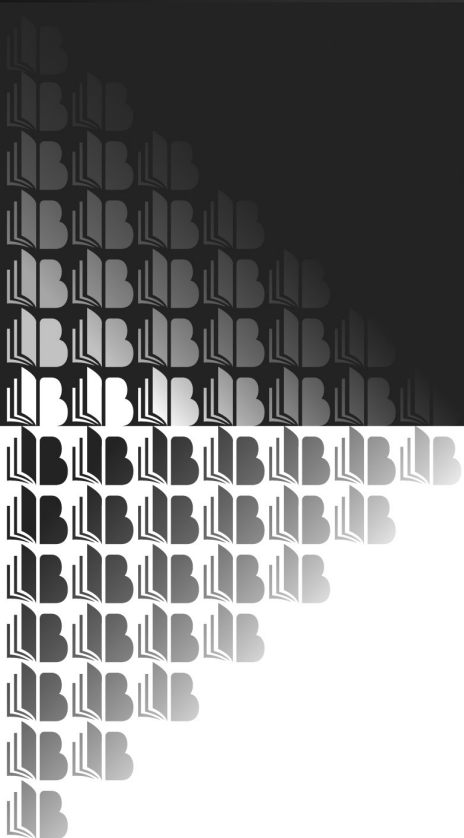
Miguel Rodrigues Netto
(Organizador)

 **Bookerfield**



Multiplicidades Linguísticas

Artes, Hibridismo e Sociedade



Miguel Rodrigues Netto
(Organizador)

Editora Chefe
Marcia A. A. Marques
Coordenadora Editorial
Isabela Arantes Ferreira

Bibliotecária
Cibele Maria Dias

Diagramação
Ricardo Augusto do Nascimento

Capa
Bookerfield
Capista
Matheus do P. Lacerra

Revisão
Os autores

O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



2021 by Bookerfield Editora
Copyright © Bookerfield Editora
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Bookerfield Editora
Os autores cedem à Bookerfield Editora os direitos para esta edição

Esta obra é de natureza digital (e-book). Versões impressas são permitidas, não tendo a Bookerfield Editora qualquer responsabilidade pela confecção e distribuição de exemplares físicos deste conteúdo.

Todos os manuscritos da obra passaram por rigorosa avaliação cega pelos pares, baseadas em critérios científicos e imparciais, recebendo a aprovação após atender os critérios técnicos estabelecidos pelo Conselho Editorial.

Todo o conteúdo do livro e de artigos individuais é de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, não sendo a Bookerfield Editora responsável por quaisquer eventuais irregularidades.

Situações como plágio, má conduta ética/científica ou dados e resultados fraudulentos são de responsabilidade do autor, comprometendo-se a Bookerfield Editora em investigá-las rigorosamente e tomar as ações cabíveis.

O download, compartilhamento e referência da obra são permitidos mediante atribuição de crédito aos autores e à Editora. A comercialização desta obra é expressamente proibida.

Conselho Editorial

Adailton Pereira de Melo	Joelma Leão Buchir
Afrânio Silva Madeiro	José Aderval Aragão
Alberto Carlos de Souza	José Edson Barros Correia
Aline De Souza Lima Barbaroto	José Robertto Zaffalon Júnior
Alirya Magda Santos do Vale Gomes	Juliane Campos Inácio
Ana Luiza Trovo Marques de Souza	Jussara Gonçalves Fonseca
Andrea Borges Gaia	Kilvia Paula Soares Macedo
Andrea Sartori Jabur	Luciane Cristina Arantes Arantes
Andréia Monique Lermen	Luiz Eduardo da Silva Gomes
Breno Henrique Ferreira Cypriano	Marcelo de Oliveira Pinto
Bruno Cezar Silva	Marcelo Henrique da Silva
Camila de Vasconcelos Tabares	Márcia Donizete Leite-Oliveira
Camila Gemin R. Locatelli	Marco Aurelio de Jesus Mendes
Camila Nathalia Padula de Godoy	Marcos Pereira dos Santos
Cláudia Hitomi Watanabe Rezende	Marden Manuel Rodrigues Marques
Dalvani Fernandes	Miguel Rodrigues Netto
Daniela Kunkel	Monyck Jeane dos Santos Lopes
Dayane Cristina Guarnieri	Morgana do Nascimento Xavier
Edfram Rodrigues Pereira	Nara Michelle Moura Soares
Elaine Patricia Arantes	Nathália Sayuri Yamamoto
Elisângela Rodrigues Carrijo	Oscar Yecid Bello Bello
Elson Barbosa da Silva Junior	Patricia Köster e Silva
Érika Alves Tavares Marques	Rafael Gonçalves Mafra
Evandro Preuss	Rafael Mesquita Stoque
Fabio José Antonio da Silva	Rebecca Bianca de Melo Magalhães
Fabíola Aliaga de Lima	Renato Luís Veiga Oliveira Júnior
Fernanda Imada de Lima	Renato Obikawa Kyosen
Fernando Cesar Mendes Barbosa	Rodolfo Lucas Bortoluzzi
Fernando Oliveira de Andrade	Silvio Santiago-Vieira
Greicielle Pereira Arruda	Solange Kileber
Guilherme Camara Meireles	Suzana Silva Lira
Guilherme Emanuel de Queiros Souza	Taíza Fernanda Ramalhais
Heiriane Martins Sousa	Thiago Averaldo Bimestre
Hermam Vargas Silva	Thiago Luciano Rodrigues da Silva
Horácio Monteschio	Vagner Marques de Moura
Isabel das Mercedes Costa	Valdecir Alves dos Santos Júnior
Isidro Ihadua	Vanessa Paiva Costa Vale
Israel Henrique Ribeiro Rios	Vânia Maria Carvalho de Sousa
Ivonete Alves Sampaio	Veronica Gabriela Ribeiro da Silva
Jaime Andres Castaneda Barbosa	Vinícius Dantas Silveira
João César Abreu de Oliveira Filho	Vivian Victoria Vivanco Valenzuela

Multiplicidades Linguísticas: Artes, Hibridismo e Sociedade

Editora Chefe Marcia A. A. Marques
Coordenadora Editorial Isabela Arantes Ferreira
Bibliotecária Cibele Maria Dias - CRB-8/9427
Diagramação Ricardo Augusto do Nascimento
Revisão Os autores
Organizador Miguel Rodrigues Netto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Multiplicidades linguísticas [livro eletrônico] :
artes, hibridismo e sociedade / organização
Miguel Rodrigues Netto ; coordenação Isabela
Arantes Ferreira. -- São Paulo : Bookerfield,
2021.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89929-00-0

1. Artes 2. Artigos - Coletâneas 3. Hibridação
4. Linguística 5. Pluralismo 6. Sociedade
I. Rodrigues Netto, Miguel. II. Ferreira, Isabela
Arantes.

21-67345

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Bookerfield Editora
São Paulo – Brasil
Telefone: +55 (11) 99841-4444
www.bookerfield.com
contato@bookerfield.com



Declaração dos Autores

Os autores da presente obra declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade dos artigos científicos nesta obra publicados; declaram que participaram da elaboração, revisão e/ou organização de seus respectivos artigos, os quais atestam estar completamente livres de dados e resultados fraudulentos, bem como de plágio acadêmico; declaram que a publicação de seu artigo científico nesta obra não fere qualquer outro contrato por eles firmado; declaram ter atendido às exigências de outras partes, como instituições financiadoras, para a publicação nesta obra.

PREFÁCIO

MULTIPLICIDADES LINGÜÍSTICAS Artes, Hibridismo & Sociedade

Prefaciador um livro é algo extremamente lisonjeiro, não apenas por apresentar uma dimensão panorâmica sobre a obra que está sendo prefaciada, mas, sobretudo por poder encontrar as conexões que unem os múltiplos olhares e escritas. Fazendo assim com que o leitor se sinta atado a desvendar o rico campo de páginas que vem a seguir. Tendo isso em mente construí este prefácio, a partir das ligações de pontos em comum, que enxerguei entre os textos de cada capítulo. Além de adicionar a minha própria leitura ao conjunto como um todo.

Múltiplo desde o título, a produção que ora se apresenta, nos guia em um passeio interessantíssimo pelas fronteiras brasileiras e rincões interioranos, onde, apesar de todas as mazelas contemporâneas, pesquisadores persistem refletindo e gerando conhecimento.

Interessante se atentar para a diferença entre multiplicidade e diversidade, pois a primeira se recusa a se fundir com o idêntico sendo ativa e produtiva, enquanto que a segunda limita-se ao existente, terminando por ser algo estático. Sendo assim, quando uma língua se encontra com outra, ela não se diversifica, mas sim se hibridiza. Neste sentido, Canclini – em sua obra “Leitores, espectadores e internautas”, publicada em 2008, pelo Itaú Cultural – aponta as culturas dos continentes periféricos, os olhares críticos do feminismo e dos movimentos étnicos, as hibridações entre vários sistemas classificatórios praticadas por migrantes, como pontos estruturantes da reorganização dos saberes, que dão lugar aos múltiplos conhecimentos e modos de conhecer que desafiam as hierarquias instauradas pelas ciências modernas.

A importância desta obra está calcada nas pertinentes abordagens a respeito das multiplicidades lingüísticas, sejam elas manifestadas através das artes, do hibridismo cultural e/ou da própria sociedade. Além é claro, do importantíssimo papel de divulgação científica, fundamental no contexto político atual, que funciona inclusive como vital ato de resistência.

Desenvolvidos a partir de lugares fronteiriços os textos **“Ensino e diversidade na fronteira: Contornos fluidos, desenhos móveis”** e **“O ensino de língua portuguesa na escola do campo”** trazem à baila relevantes discussões sobre o fortalecimento das identidades fronteiriças, híbridas por natureza, já que são forjadas no esgarçamento entre duas culturas, territórios e nacionalidades. Tais textos revelam ainda, a importância do ensino intercultural bilíngue e como este se constitui como importante ferramenta para o conhecimento recíproco das populações, já que o primeiro foi desenvolvido na fronteira entre Brasil e o Paraguai e o segundo no Assentamento Sapiquá região de fronteira entre Brasil e Bolívia.

Do lado de cá da fronteira, mais especificamente desde as aldeias Jaguapiru e Bororó de Dourados (MS) o artigo **“A canção ‘Terra Vermelha’ do grupo indígena de rap brô mc’s: um olhar discursivo para os sentidos silenciados de ‘violência’ e ‘discriminação’”** pretende descobrir como a interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia faz com que o jovem indígena silencie palavras, como ‘violência’ e ‘discriminação’, e não as insira na canção intitulada “Terra Vermelha”. Discussão mais que necessária,

para tempos de tentativas incisivas de apagamento e silenciamento dos povos originários.

Adentrando o território acadêmico deparamo-nos com **“O ensino de leitura e produção de texto na universidade: experiência em cursos de engenharia”** no qual são apresentados os resultados do trabalho realizado em três dimensões: elementos textuais e leitura de textos da área, linguagem numérica – gráficos e tabelas e produção textual de documentos especializados. No mesmo segmento, mas em âmbito escolar o texto **“A identidade de meninos e sua relação com a variação linguística de P4 e o sucesso escolar”** Detectou que a aprovação, reprovação, transferências e evasão escolar podem estar relacionadas ao uso de marcadores linguísticos entre os gêneros, determinados pela linguagem, cultura e identidade, chamando atenção para o modelo pedagógico que privilegia uma língua padrão que, segundo a pesquisa feita, favorece o gênero feminino. Levantando com isso uma problematização sobre o porquê deste possível favorecimento ao feminino, será que tal situação não ocorra porque as meninas se esforcem mais para se adequar aos padrões linguísticos? A resposta fica com o leitor, após fazer a leitura e diálogo com os autores.

A escola também foi local de observação da pesquisa **“Um olhar sobre a educação de surdos no Brasil: silenciando vozes no sistema de ensino”**, que teve como objetivo contribuir para o conhecimento de questões referentes à educação de surdos que circulam em documentos oficiais e na legislação. E traz dados sobre o apagamento das subjetividades dos alunos com surdez. Somando-se a isso, o artigo **“A matéria prima e o processo criativo em um espaço de fazer saberes”** apresenta uma recuperação e apropriação do saber tradicional, no que tange a elaboração do processo criativo, onde a busca pela troca de experiências é o ponto fundamental. Ao olhar tais estudos sob a perspectiva da multiplicidade linguística é notória a sensação de que o caminho está mesmo na mudança de paradigmas, na construção colaborativa e inclusiva, onde não hajam outros, no sentido de diferenciações.

O nordeste brasileiro se faz presente em **“Importância das experiências de leitura para o cotidiano e para a vida profissional: um olhar de acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão”**, aqui o autor faz uso da função simbólica de testemunhar e arquivar conversas, plantas, desenhos, relevos e pessoas. Envereda pelo caminho das informações e da matéria-prima sempre lembrando da importância da construção do objeto-arte, como parte fundamental de um trabalho onde a arte é a principal razão.

Encerrando com o que provavelmente seja o ícone máximo da academia, o docente, o texto **“Da experiência fotográfica ao acontecimento estético: outros modos para pensar a docência e a fotografia entre Brasil e Colômbia”**, trata da experiência docente em fotografia e a relação com a noção de acontecimento estético na produção de conhecimento, em contextos educativos latino-americanos contemporâneos. Nada mais simbólico do que a fotografia, ou uma pesquisa sobre ela, para este livro, no qual os temas conectores sejam a multiplicidade, o hibridismo, as artes e a sociedade, pois como se analisar temas tão amplos e complexos? Tirando um retrato inicial deste cenário por ser uma resposta possível. Agora convido o leitor a imergir, por meio de leitura atenta, em cada página. Pois esta é uma viagem que vale a pena.

Prof^a. Dra. Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Cuiabá/MT

Apresentação

Aperte os cintos porque esta viagem promete muito. No itinerário estão o conhecimento, a investigação e a multiplicidade linguística, expressa em cada linha, em cada característica de autor que confere a esta obra um caráter especial.

Quando iniciamos a leitura de um livro no formato de coletânea às vezes ficamos buscando os pontos de contato entre os textos que compõe a obra e nos alegramos quando vemos que apesar da diversidade formativa, cultural e estilística de cada um, isto ocorre. É exatamente o caso desta obra que ora apresentamos.

Impressiona a afinidade das escritas que compõe os dez capítulos da obra e embora tratem de aspectos multifacetados da linguística como sua relação com o ensino na escola e na universidade, a leitura e a produção textual, a música, a fotografia, a fronteira dentre outras nuances híbridas que aqui desfilam, todos os autores e autoras apresentam paixão por seus objetos de estudo e isso transbordam as páginas chegando ao coração de quem lê os escritos aqui presentes.

Do interior do Brasil na região da fronteira com o Paraguai e a Bolívia nos vizinhos Mato Grosso e Mato Grosso do Sul à Ilha do Amor, São Luís do Maranhão de frente para o oceano Atlântico. Dos bancos de uma escola do campo ao meio universitário. Da leitura e produção de textos à fotografia e a música, artes híbridas em constante movimento. Assim é esta obra que sob o título **Multiplicidades Linguísticas**, abarca **Artes, Hibridismo e Sociedade** numa conversa entrelaçada, ritmada, cheia de sotaque e charme.

O livro promete ir além de suas páginas constitutivas. A viagem começa aqui nas próximas linhas, mas e o fim onde será?

O final espera-se que seja diferente aos leitores, pois o itinerário assim como o título é híbrido, ou seja, depende de sua imaginação, da capacidade subjetiva de sonhar e de seus objetivos acadêmicos, profissionais ou simplesmente lúdicos.

Embarque conosco e boa viagem, ou seria leitura!

Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto
Organizador

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	10
ENSINO E DIVERSIDADE NA FRONTEIRA: CONTORNOS FLUIDOS, DESENHOS MÓVEIS	
Fernando Vilela de Melo	
Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti	
CAPÍTULO 2.....	22
O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIA EM CURSOS DE ENGENHARIA	
Miguel Rodrigues Netto	
CAPÍTULO 3.....	36
LEITURA, COTIDIANO E VIDA PROFISSIONAL PELO OLHAR DE ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA	
Clarice Maria Reis Godinho	
CAPÍTULO 4.....	49
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA DO CAMPO	
Rebeca Ferreira Carvalho	
Miguel Rodrigues Netto	
CAPÍTULO 5.....	62
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: SILENCIANDO VOZES NO SISTEMA DE ENSINO	
Flavia Oliveira Teófilo da Silva	
CAPÍTULO 6.....	75
A MATÉRIA PRIMA E O PROCESSO CRIATIVO EM UM ESPAÇO DE FAZER SABERES	
Joice Saturnino	
CAPÍTULO 7.....	83
A CANÇÃO “TERRA VERMELHA” DO GRUPO INDÍGENA DE RAP BRÔ MC’S: UM OLHAR DISCURSIVO PARA OS SENTIDOS SILENCIADOS DE ‘VIOLÊNCIA’ E ‘DISCRIMINAÇÃO’	
Anderson Aparecido Pires	
Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti	
CAPÍTULO 8.....	94
DA EXPERIÊNCIA FOTOGRÁFICA AO ACONTECIMENTO ESTÉTICO: OUTROS MODOS PARA PENSAR A DOCENCIA E A FOTOGRAFIA ENTRE BRASIL E COLOMBIA	
Oscar Yecid Bello Bello	
CAPÍTULO 9.....	106
A IDENTIDADE DE MENINOS E SUA RELAÇÃO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE P4 E O SUCESSO ESCOLAR: PARTE I	
José Edson de Barros Correia	
CAPÍTULO 10.....	120
A IDENTIDADE DE MENINOS E SUA RELAÇÃO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE P4 E O SUCESSO ESCOLAR: PARTE II	
José Edson de Barros Correia	

CAPÍTULO 1

ENSINO E DIVERSIDADE NA FRONTEIRA: CONTORNOS FLUIDOS, DESENHOS MÓVEIS

Fernando Vilela de Melo

<http://lattes.cnpq.br/8524451614168370>

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

<http://lattes.cnpq.br/8524451614168370>

TERRITÓRIOS, FRONTEIRAS E ETNICIDADE

RESUMO - Este trabalho aborda a importância do “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” em desenvolvimento, atualmente, na fronteira entre Brasil e Paraguai, entre o estado de Mato Grosso do Sul e o departamento de Amambay, nas cidades-gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, nas respectivas escolas “João Brembatti Calvoso” e “Defensores del Chaco”. Para a clara compreensão da necessidade do programa, faz-se, antes de sua abordagem, a conceituação de dois termos essenciais: “Língua Materna” e “Fronteira”. Por fim, mostra-se como o ensino intercultural bilíngue constitui importante ferramenta para o conhecimento recíproco das populações e o fortalecimento da identidade fronteiriça. Com a utilização de conteúdo teórico vindo da linguística e demais ciências humanas, análise de documentos referentes ao projeto, visitas às instituições e entrevistas

com participantes, busca-se desvelar desde os motivos pelos quais o programa foi implantado até seus perceptíveis resultados positivos.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade; língua; fronteira; educação.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, a globalização encontra-se presente em todos os discursos e práticas além-fronteiras. Para se protegerem dos seus possíveis efeitos colaterais, os Estados buscam unir-se em blocos regionais. A proximidade geográfica, no entanto, não neutraliza as diferenças, as quais, muitas vezes, se traduzem em preconceito. Para que a integração ocorra de maneira a amenizar os atritos, há que se prepararem as partes para o conhecimento mútuo. Assim procura fazer o “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” que está em vigor em cidades gêmeas da fronteira entre Brasil e demais países-membro do MERCOSUL.

Este texto abordará a importância da iniciativa com ênfase na região de fronteira entre o estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, e o departamento de Amambay, Paraguai, em que duas escolas, - uma na cidade de Ponta Porã e outra na de Pedro Juan Caballero - são partícipes do programa. Inicialmente, verificavam-se, na escola

brasileira, diversas formas de preconceitos vividas pelos paraguaios diante dos nacionais. Elas não somente vinham do fato de serem estrangeiros, como também poderiam ser reforçadas por características particulares de cada um, sobretudo pela língua materna, o que resultava em grave violência simbólica (coação por meio de imposições vindas dos discursos dominantes).

Essa violência não encontrava resistência por parte dos indivíduos que as sofriam por eles se encontrarem em posição assimetricamente inferior àqueles que a produziam, pois os mesmos são oriundos de um país mais pobre e vêm para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Dentre tais condições, buscam uma melhor educação, a qual, paradoxalmente, transforma-se em instrumento de tortura para sua subjetividade.

Por esses problemas, viu-se necessária a adoção de um projeto que buscasse estudá-los e tratá-los pela preparação do ambiente escolar de fronteira para o recebimento de alunos estrangeiros. Consequentemente, foi estendido a essas duas cidades o “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” (acordado desde 2008 entre a Argentina e o Brasil), também em vigor em outras cidades da faixa de fronteira entre países-membro do MERCOSUL. O acordo buscava melhorar o entendimento entre educadores e estudantes, trazendo para o grupo dos primeiros, indivíduos da nacionalidade dos segundos, e vice-versa, gerando com isso uma atenuação e o controle dos problemas da fronteira linguística e cultural entre ambos os grupos.

2. O PAPEL DA LÍNGUA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E NA SUA FORMA DE SER E ESTAR NO MUNDO

Desde o nascimento somos apresentados ao mundo pelos sons articulados originados da boca (aparelho fonador) dos que estão ao nosso redor. Esses sons produzem palavras que, por sua vez, organizam-se em discurso. Resultado de um longo processo histórico e adaptativo específico de cada população, essa organização de sons, possuidores de significado, define-se como língua. As diferentes nações espalhadas pelo mundo possuem línguas diferentes, surgidas de diversas raízes e complementadas por influências estrangeiras.

O Estado Moderno Ocidental, solidificado após a “Paz de Westfália” (século XVII), definia como oficial em seu território um único idioma, unificador das diferenças e mantenedor do poder sobre ele todo. Hoje, porém, sabe-se que, além dos idiomas considerados oficiais por um Estado, muitos outros podem ser falados em seu território. Esses idiomas são definidos como línguas minoritárias.

Tomando como exemplo a França, de acordo com Anne Decrosse (1989), se a noção de língua materna, neste caso tomada como língua oficial, constituiu-se desde o primeiro milênio como mito comunicacional, ela não reduziu a real diversidade das práticas linguísticas. Assim, a língua francesa exerceu um papel de “*continuum*” entre diversos povos de falas diferentes para fins de unificação territorial desde a Idade Média.

Ainda conforme aquela estudiosa, as línguas do “Juramento de Estrasburgo”, marco da divisão do reino medieval carolíngio que daria origem aos embriões das atuais França e

Alemanha, e escrito e pronunciado em duas línguas diversas, também embriões do francês e do alemão, significaram mais uma oposição simbólica às línguas de cultura (latim, grego e hebraico) e à antiga repartição territorial, do que uma prática para a compreensão imediata pelos exércitos dos soberanos em pronunciamento: Luís, o Germânico, e Carlos, o Calvo. Seus exércitos, por sua vez, eram também sujeitos internamente à variedade linguística (DECROSSE, 1989).

Segundo Píerre Achard (1989), a expressão “minoritárias” (atribuída, como dito anteriormente, a todas as línguas existentes no espaço estatal, com exceção da oficial ou das oficiais), não se refere à quantidade de falantes das mesmas, mas ao próprio estatuto das línguas.

“Em uma tal lógica, as inevitáveis divergências são, então, suscetíveis de dois tipos de tratamento: o tratamento voluntarista da unidade nacional, que visa a mudar a língua materna daqueles que têm uma “outra”, e o tratamento realista da reivindicação nacional, que reclamará uma nação para toda língua identificada.” (ACHARD, p.31, 1989)

A língua minoritária apresenta-se como uma língua praticada por um grupo pequeno, qualificada frequentemente como língua materna, pois está ligada à primeira socialização da criança no seio familiar, e, assim, à figura da mãe. Aí, a noção habitual de língua organizada torna-se secundária ou desaparece em proveito de uma “linguagem organizada”, ou seja, práticas linguísticas que constituem o repertório das situações, qualificações e avaliações de que um grupo necessita na totalidade de seus processos de ajustamento e regulação, possibilitando os “processos interpretativos”. O conjunto de “expressões repertoriadas” (indexal), ou o dicionário oral, corresponde à interação no seio do grupo, compondo a “linguagem local” (POCHE, 1989).

Opondo a língua local à normalizada, a primeira conota ser uma língua de interação, exprimindo, tanto na sua semântica quanto na sua sintaxe, a realidade contextual do grupo que a pratica. A regulação social que possui caracteriza-se por ser endógena. Já a segunda, é uma língua autonomizada das condições de produção, somente conhecida por uma norma. Sua regulação social constitui-se como exógena. Ela vem do exterior, das gramáticas e dicionários pré-estabelecidos, e não de dentro do grupo praticante como no caso da primeira. As funções que ambas possuem são de mesma ordem, porém, sua natureza sociológica difere (POCHE, 1989).

Convém aqui, clarificar os conceitos de língua e linguagem. A primeira se destaca da segunda por uma operação de racionalização, ocorrida dentro do grupo. Depois, com o nascimento de suas variedades, o processo linguístico retoma sua liberdade. A língua oral é composta por uma grande quantidade de variantes que se modificam umas das outras por pequenas diferenças semânticas e sintáticas. No entanto, nenhuma delas pode pretender-se como padrão linguístico, a não ser que passe por uma operação de normalização (POCHE, 1989).

Dentre as muitas variantes linguísticas que surgem de uma língua-padrão, os falares funcionalizados são associados a estatutos de certo modo institucionalizados. A pertinência das diferenciações categoriais dos variados falares é determinada por mecanismos psicossociais de interação. Todas essas diferenciações, por sua vez, são subordinadas à representação de sua unidade que é a língua materna. Porém, há populações que, ao invés de falares funcionalizados, utilizam línguas independentes, as denominadas “línguas veiculares vernacularizadas” para atingir objetivos semelhantes de comunicação (WALD, 1989).

Assim, a função exercida pelas línguas veiculares é a de tornar possível a comunicação entre membros de grupos étnicos diversos. A funcionalização dessas línguas torna estrangeiros os participantes dessa comunicação, constituindo o discurso por eles realizado a fronteira que deve ser ultrapassada. Quando esses usos linguísticos se tornam comuns, a alteridade daqueles que o utilizam relativiza-se: “tornam-se membros potenciais de uma comunidade nascente, que têm em comum um modo de comunicação que lhe é específico” (WALD, p.103, 1989).

Por fim, forma-se uma língua nova que teria função semelhante à da língua materna, porém, sem a capacidade de unificar a diversidade linguística. Como cita o autor, esse é o caso dos índios da bacia do rio Vaupés na Amazônia e das grandes cidades da África central, em que o contato interétnico faz-se permanentemente presente entre os indivíduos que ali habitam (WALD, 1989).

Fenômeno semelhante é o que ocorre na fronteira entre Brasil e Paraguai, sobre a qual trata este trabalho. A mistura de idiomas que se dá ali por meio das relações desenvolvidas entre os habitantes das mais variadas origens, embora não resulte no surgimento de uma nova língua, traz para cada um dos idiomas locais elementos do vizinho, ou até de outros que ali coexistem por causa das migrações. Tais elementos são vocábulos utilizados para facilitar a compreensão resultante da comunicação mútua e se tornam comuns no cotidiano linguístico dessa região.

3. FRONTEIRA: LUGAR DE (DES)ENCONTROS

“A Fronteira é resultante de um processo histórico que tem por base a preocupação do Estado com a garantia de sua soberania e independência nacional desde os tempos da Colônia. Historicamente, o país tem demonstrado interesse pela região que envolve a fronteira, ao buscar identificá-la como faixa de fronteira, e como tal, dotada de complexidade e peculiaridades que a tornam especial em relação ao restante do país.” (GTIIF, p.17, 2010)

Os municípios de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero estão entre as poucas cidades-gêmeas da América do Sul que se localizam na faixa de fronteira, visto que as correntes de povoamento do continente se concentraram na orla atlântica e nos altiplanos andinos.

Fatores como a disposição dos eixos de circulação terrestres sul-americanos, a densidade do povoamento, a presença de grandes obstáculos físicos e a história econômico-social da região fronteiriça justificam a localização dessas poucas cidades (GTIIF, 2010).

Atualmente, o governo federal brasileiro divide a faixa de fronteira em três diferentes arcos para o planejamento do desenvolvimento dessa região: o arco norte, o arco central e o arco sul. Aquele que interessa a esta análise é o arco central. Sua unidade deriva da transição entre a Amazônia e o Centro-sul do país. Apresentando relativa homogeneidade fisionômica e cultural, é formado pela sub-região do Pantanal. Suas peculiaridades influenciaram sua ocupação e o modelo de produção vigente. Fisicamente apresenta grande sazonalidade climática, com cheias anuais e sistemáticos alagamentos, o que resultou no desenvolvimento da grande propriedade rural com o emprego da pecuária extensiva (GTIIF, p.19).

A integração dos países sul-americanos tem ganhado destaque nos últimos anos, principalmente com a criação do MERCOSUL. Porém, motivos como a baixa densidade populacional e a distância dos centros decisórios fazem com que iniciativas políticas de maior complexidade não sejam realizadas na região fronteiriça, o que dificulta o seu desenvolvimento. A ausência de políticas públicas que levem em conta as demandas das populações locais, que são também compostas por cidadãos de países vizinhos, constitui sério obstáculo para a integração regional e o seu desenvolvimento. Tal postura acaba por refletir nas áreas de segurança, saúde, educação e assistência (GTIIF, p.11).

Na região de fronteira, o encontro entre as culturas diversas traz consigo o contato entre espaços vivenciais e contextos simbólicos diferentes. Desse encontro de identidades, surge uma identidade fronteiriça, típica dessa região. A faixa de fronteira, segundo a Constituição Federal brasileira de 1988, corresponde à distância de 150 km de extensão que vai da divisa propriamente dita ao interior do território nacional.

A fronteira em questão, neste trabalho, é aquela entre o estado brasileiro de Mato Grosso do Sul e o departamento paraguaio de Amambay, mais especificamente as já citadas cidades geminadas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Por cidades-gêmeas ou geminadas, deve-se entender a presença de dois núcleos urbanos que se desenvolveram um ao lado do outro, o que resulta em um fluxo de pessoas e problemas entre ambos. Além do contato entre brasileiros e paraguaios das cidades, há ali uma numerosa população indígena Guaraní-Kaiowá. Assim, vê-se que nessa região coexistem múltiplos sujeitos, incluindo-se nesse grupo multicultural, os imigrantes japoneses, os coreanos e os árabes, entre outros (FERREIRA e SUTTANA, 2012).

Para se chegar a um possível conceito de identidade fronteiriça, há que se destacar que a fronteira é considerada para o centro do país como “uma região distante e contraventora”. Além disso, ela carrega consigo a caracterização de “local de práticas ilícitas e violentas”. Deve-se fugir, contudo, dessas representações estigmatizantes e buscar alcançar um conceito mais justo de identidade fronteiriça, criar um “*modus vivendi*” que possa ser reconhecido. Para isso, tem-se de atentar para os códigos linguísticos e costumes que diferenciam essa região das

demais dentro de um país (FERREIRA e SUTTANA, 2012)

Essa é uma região de constantes encontros de alteridades que se dão por meio dos contatos sociais, culturais, políticos e econômicos. Desses contatos, surge uma característica comum a praticamente todos os indivíduos nascidos ou não nessa área, mas que nela convivem: a linguagem. Resultante da mescla entre o Português, o Espanhol e o Guaraní, essa “neológica” aproxima e ressignifica as relações dos sujeitos envolvidos (FERREIRA e SUTTANA, 2012).

Há, no entanto, que se destacar que além do idioma, outras trocas culturais também ocorrem na região fronteiriça. “Os sujeitos tomam posse da cultura do outro e a vivem sem se preocupar com o fato de que o que fazem, comem ou bebem é “originariamente” do outro, a tal ponto que o assimilam” (FERREIRA e SUTTANA, p.57, 2012). Daí surge a importância do fato de que a educação nessa faixa seja voltada para que os estudantes cheguem ao entendimento de que sua identidade é construída no encontro da diversidade. Ela deve ser contrária à discriminação e favorável à convivência entre os diferentes.

A discriminação mostra-se como importante instrumento para a criação do estereótipo em relação ao outro, o que, segundo Homi Bhabha (1998), constitui a principal estratégia discursiva do colonialismo por possuir a ambivalência de algo que já é conhecido, mas que precisa ser sempre repetido. Essa ambivalência garante ao estereótipo sua repetição em conjunturas históricas e discursivas que se modificam, criando a base para suas estratégias de individuação e marginalização e, por fim, gera o efeito de verdade probabilística e predictabilidade que sempre está em excesso em relação ao que pode ser provado empírica e cientificamente.

De acordo com Bhabha (1998), o ponto ideal de intervenção nesse discurso seria a compreensão dos processos de subjetivação que se tornam possíveis pelos estereótipos. Há que se lidar com a variedade de posições de poder e resistência que são tomadas tanto por parte do colonizado, quanto do colonizador. Assim, compreende-se a ambivalência que produz o objeto do discurso colonial: a alteridade que é, ao mesmo tempo, motivo de desejo e motivo de escárnio.

4. ENSINO BILÍNGUE: ALTERNATIVA DE ADAPTAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

“Uma comunidade linguística define-se como tal se seus membros têm em comum ao menos uma variedade de língua e também normas de uso correto, uma comunicação intensiva entre eles, repertórios verbais ligados a papéis e unificados por normas, enfim, uma integração simbólica no interior do grupo ou do subgrupo de referência (nação, região, minoria)” (HEREDIA, p.79, 1989)

Após realizada a conceituação de língua materna e de fronteira, esta parte abordará a importância do “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” (PEIF) para as comunidades que

convivem em regiões limítrofes dos países do MERCOSUL, com atenção especial dada à área limite entre Brasil e Paraguai onde se situam as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Ela possui uma população não somente bilíngue, mas também, em muitos casos, trilingue, visto que o Guaraní é fortemente falado pela população paraguaia, mesmo não indígena (principalmente no interior do país), além de haver a presença de outras línguas trazidas por imigrantes de diversas partes do mundo que vivem na região.

O citado programa foi firmado inicialmente como um projeto entre Brasil e Argentina no ano de 2008. Depois, chegado ao conhecimento de educadores de outras localidades semelhantes, passou a entrar em vigor em fronteiras de todos os países-membro do MERCOSUL. O setor educacional do bloco considera como área prioritária o fortalecimento da identidade regional e, para isso, desenvolveu esse programa mirando as cidades-gêmeas existentes nas fronteiras. Ele busca diminuir os atritos entre ambos os lados e, com isso, aproximá-los cada vez mais por meio do conhecimento mútuo da língua e da cultura do outro (PEBF, 2008).

Pierre Cadiot (1989) diz que o ambiente escolar reproduz uma conceituação idealizante da língua, principalmente quando está sujeito a populações linguisticamente mal-estabilizadas, fronteiriças, periféricas ou migrantes. A mistura de língua é muito estigmatizada nesse meio, que, por sua vez, defende a valorização da integridade simbólica da mesma. Então, para que as crianças se adaptem ao aprendizado da segunda língua, há que haver uma sensibilização linguística, a qual, para ser alcançada, precisa, por parte da escola, da adoção de uma política que busque valorizar o estrangeiro.

A interculturalidade constitui um dos principais objetivos do programa das escolas de fronteira. De acordo com o documento referente ao mesmo, ela possui duas dimensões: a das vivências e a informacional. A exposição das crianças à interculturalidade é pretendida pelo programa por meio de usos da segunda língua na rotina dos alunos; relações pessoais com os falantes nativos dela (reconhecimento da alteridade); e pelo contato com profissionais da comunidade nacional onde essa língua é expressão mais generalizada (PEBF, 2008).

O modelo comum para o desenvolvimento do bilinguismo e da interculturalidade segue dois pontos principais. O primeiro é o modelo sequencial em construção: inicia-se a exposição dos alunos à segunda língua a partir de sua entrada no ensino fundamental. O segundo é o intercâmbio de docentes: permite aos professores dos países envolvidos vivenciarem práticas de bilinguismo (PEBF, 2008). Esse intercâmbio entre educadores é denominado pelo programa como “*cruce*” (cruzamento).

Assim, criam-se condições para o desenvolvimento, na população fronteiriça, da “diglossia” que seria a especialização social de cada uma das línguas quando, imersos na interação, os locutores têm pouca ou nenhuma consciência de que estão trocando de código de linguagem, pois o que lhes importa são simplesmente os efeitos de sua fala. É o mesmo que acontece com pessoas que utilizam falares funcionalizados diferentes dentro de uma mesma língua. “Existem na prática situações (estas o mais frequentemente associadas a lugares de socialização “abertos”) em que a alternância das línguas é a regra e é considerada um modo

específico de comunicação” (CADIOT, p.141, 1989). A referida alternância pode ser certamente definida como “*code-switching*”.

Apesar das interferências existentes por parte do idioma natal dos estudantes na segunda língua, os mesmos possuem formas específicas de lidar com essa língua em aprendizagem, ou seja, as dificuldades apresentadas por eles são diferentes em cada caso. Para isso, conforme abordado por Christine de Heredia (1989), esses estrangeiros recorrem à criação de uma própria forma de comunicação na segunda língua, a qual se pode denominar como “interlíngua”.

A “interlíngua” constitui uma língua autônoma. Estruturando-se de maneira independente e possuindo regras de coerência interna, desenvolve-se por meio do apoio sobre a língua materna, além de utilizar o que já foi agregado da língua estrangeira, diferindo, porém, de ambas. Esta língua constitui um sistema instável, visto que as regras que o indivíduo constrói para si são sempre modificadas pelos novos dados linguísticos que lhe são apresentados pelo seu contexto de convivência (HEREDIA, 1989).

Por meio da comparação entre a língua de origem e a língua-alvo chega-se ao ponto de divergência referente à produção fonética (dos sons) e à organização sintática (dos enunciados), além da forma de fazer recortes lexicais. Em relação à fonologia, por exemplo, a comparação mostra que se um locutor não possui em seu idioma de origem determinados fonemas presentes na segunda língua, ser-lhe-á muito difícil adquirir habilidade para pronunciá-los (HEREDIA, 1989).

Essa imperfeição na pronúncia, junto à manutenção da entonação e da melodia original, levam o falante a produzir o conhecido “sotaque estrangeiro” que o denuncia como não sendo nativo do idioma. Em relação ao léxico, nota-se grande interferência de vocábulos da língua materna no segundo idioma, o que constitui uma situação de “*code-switching*”. E por fim, embora em menor quantidade, também há essa interferência no nível da estruturação sintática (HEREDIA, 1989).

Por meio da comparação entre o aprendizado da fala de uma criança, as “interlínguas” e os *pidgins* (sistemas linguísticos simplificados surgidos do contato cosmopolita) cria-se a hipótese de que em todos eles ocorrem os mesmos processos cognitivo-linguísticos. As línguas crioulas tiveram seu desenvolvimento a partir dos *pidgins* surgidos para a comunicação entre senhores e escravos que foram modificados pelos filhos dos escravos por não constituírem um sistema coerente para si (HEREDIA, 1989).

De acordo com Eliana Aparecida Araújo Fernandes, diretora da instituição que adotou o programa no lado brasileiro - a Escola João Brembatti Calvoso -, houve significativas mudanças considerando-se as práticas educativas do momento anterior à implantação em comparação ao atual. Ela afirma que era comum o exercício de violências simbólicas por parte dos docentes para com os alunos estrangeiros. Estes eram coagidos a agirem como brasileiros natos, sufocando a expressão de sua própria identidade cultural, como se pudessem deixar seu passado ao cruzar a fronteira entre os países.

Eram condenados por suas especificidades quanto à entonação ou à fonética ao falar em português, além de sofrerem depreciações por erros gramaticais e ortográficos na escrita. Segundo exemplo da própria diretora, era comumente exigido dos alunos estrangeiros que entoassem o hino nacional brasileiro como faziam os daqui. O desconhecimento dos professores diante das particularidades identitárias dos estudantes e as dificuldades para alcançar os objetivos de ensino eram tão excessivos, a ponto de incitar a busca por alternativas que pudessem diminuir esses atritos.

Assim, apareceu-lhes a proposta do PEIF. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto de Investigação e Política Linguística (IPOL) realizou diagnósticos linguísticos na escola para verificar as necessidades e possibilidades de implantação do programa. Esses tiveram início em outubro de 2008, porém o programa só foi implantado no ano letivo seguinte. Os diagnósticos constavam de questionários aplicados aos alunos e aos seus pais, além de visitas às suas casas para a realização de entrevistas com o intuito de se chegar ao conhecimento da verdadeira língua-mãe destes.

Com eles, buscava-se a superação dos preconceitos trazidos pelos próprios alunos e dos sofridos externamente. Buscava-se estreitar os laços entre o ambiente escolar e os estudantes através do reconhecimento de sua identidade linguística. Os estrangeiros, por sua vez, buscavam, e ainda buscam, a educação no Brasil por vários benefícios que lhe são alcançáveis em relação às escolas paraguaias, dentre eles material escolar, uniforme e atendimento médico-odontológico gratuitos.

A escola “João Brembatti Calvoso” aceitou o desafio de se integrar ao programa não somente devido aos problemas que este tentaria atenuar, mas também por suas experiências anteriores. A instituição já possuía um histórico de desenvolvimento de projetos com a sociedade local, dentre eles planos de arrecadação de lixo reciclável. Desta maneira, tornou-se referência na realização de projetos, o que a fez abrir-se para o que poderia ser o maior de todos até o momento.

Consoante a diretora, a implantação inicial teve muita resistência por parte do corpo docente, pois significou uma total mudança de postura em relação à maneira como se lidava com os alunos. Muitos se opunham ao “*cruce*” por não crerem viável a troca de ambiente cultural devido à questão linguística. Dadas as particularidades dessa fronteira, a instituição recorreu até mesmo à contratação de professores trilingües que, além do português e do espanhol, também dominavam o idioma guarani para se juntar ao time de educadores.

Os esforços mostraram-se compensados. Com a adaptação da escola ao ensino intercultural, os alunos em geral, incluindo-se os estrangeiros, passaram a demonstrar melhores níveis de aprendizado nas medições. Atualmente a escola possui dez turmas dentro do programa, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. Conforme dados apresentados pela diretora Eliane, 60% dos alunos ingressantes são compostos por estrangeiros. Como resultado do bom funcionamento do programa, o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) da escola subiu de 4,3 pontos em 2009

para 5,7 em 2011. Com os resultados obtidos, muitos dos que antes recebiam o programa, tornaram-se seus grandes defensores.

No lado paraguaio, a instituição que aderiu ao mesmo foi a escola “Defensores del Chaco”, que, também malgrado o estranhamento inicial de sua implantação, passou a desenvolvê-lo por meio de um bom relacionamento com a escola brasileira. As expectativas em relação ao futuro do programa na escola “João Brembatti Calvoso” apresentam-se como muito positivas, principalmente pela pretensão de expansão para atender alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, superando, dessa maneira, a qualidade de ensino a cada nova medição. Tal atitude busca garantir a consolidação da identidade da escola como uma instituição de referência.

A Universidade Federal da Grande Dourados, em parceria com as escolas-membro do programa, buscará garantir, por meio da formação de um grupo multidisciplinar de trabalho, o acompanhamento e a assessoria aos professores da fronteira. Investirá na especialização desse grupo por meio do acesso ao aprendizado dos idiomas nos quais, por ventura, os membros possam não possuir fluência.

A Universidade propõe-se ainda a dar o apoio para o desenvolvimento de pesquisas que se façam necessárias na localidade, buscando aumentar o conhecimento mútuo dentro do programa. Desta forma, pretende-se não só chegar ao conhecimento das expressões artísticas e culturais da fronteira, como também incentivar a sua produção por meio de festivais, mostras, entre outros eventos. Por fim, dar-se-á suporte para a documentação e difusão do programa pelos meios de comunicação de massa.

Assim, finda-se esta descrição da presença do “Programa de Escolas Interculturais de Fronteira” nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, cujo número de instituições-membro promete em breve aumentar. Com os atuais ganhos obtidos, espera-se, nos próximos anos, estender o programa a mais uma escola: a escola Pedro Afonso, que está localizada no distrito de Sanga Puitã, também pertencente ao município de Ponta Porã. A equipe do PEIF pretende lá desenvolver um novo estudo sociolinguístico para, com o resultado, dar início a mais um processo de implantação do programa.

5. DIVAGAÇÕES CONCLUSIVAS SOBRE O ENSINO NA FRONTEIRA

Ao longo dos séculos que se seguiram após o início das grandes navegações pelo mundo, consequência direta do renascimento, os idiomas levados pelos europeus às novas terras estiveram sempre sujeitos às inúmeras influências. Essas influências viriam do substrato - as línguas encontradas no momento de sua chegada - e do superestrato - as línguas trazidas em momentos posteriores por outros imigrantes.

Algumas dessas misturas findaram por originar novos idiomas, como os *pidgins* e as línguas crioulas. Outras, mais por motivos políticos, não chegaram a tamanha transformação. Tiveram sua evolução de certa forma controlada, embora tenham sofrido certas interferências

fonéticas e sintáticas, além de acréscimos de vocabulário. Assim ocorreu com a língua portuguesa em terras sul-americanas.

Em determinadas partes do Brasil, principalmente em regiões mais isoladas do contato com a coroa portuguesa no início da colonização, como a região de São Paulo, os portugueses aderiram tanto aos nativos, e a seus costumes, a ponto de adotarem para si o idioma local, obviamente mesclado com corrupções linguísticas lusitanas. Este foi denominado, então, “língua-geral”, uma variante do tronco linguístico tupi-guarani.

Ela constituiu-se a principal forma de comunicação dessas populações até meados do século XVIII, e mesmo assim não perdeu seu poder de influência sobre a língua oficial imposta. “Essa influência da língua-geral no vocabulário, na prosódia e até nos usos sintáticos de nossa população rural não deixava de exercer-se ainda quando os indígenas utilizados fossem estranhos à grande família tupi-guarani” (HOLANDA, p.131, 1995). Todos os indígenas que vinham ao contato com os lusodescendentes eram catequizados em “língua-geral”.

Vemos assim que a diversidade cultural e linguística é algo que há muito tem-se mostrado presente na América do Sul. O processo iniciado com a chegada dos europeus, seguido pelo período de colonização, passando depois pelos processos de independência e consolidação dos novos Estados, não conseguiu findar com a multiculturalidade pré-colombiana. A ela e aos colonizadores juntaram-se as influências trazidas por outros povos como elementos compositores da pluralidade das novas nações. Elementos que podem ser generalizados pelos africanos vindos durante a escravidão, além de outros europeus e asiáticos que vieram com as posteriores levas de imigração.

Após esta reflexão há que se enfatizar que a população do Brasil, fronteiriça ou não, tem toda uma história de hibridações de línguas e culturas em contato, a qual, ao invés de naturalizar o convívio plural, acirrou um nacionalismo preconceituoso e míope, fazendo dos encontros de alteridades relações tensas e conflituosas. Tal fato ensejou a criação de estereótipos de cada uma das partes sobre a outra. Assim tem sido com as populações expostas à diversidade acentuada (população fronteiriça), cujos conflitos se perpetuaram por terem sido naturalizados ao longo do tempo, quando o que deveria ter sido naturalizado seria a própria diversidade.

O “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” veio para tentar diminuir essa assimetria e preparar ambas as partes para o conhecimento compartilhado. Por meio de aulas ministradas nos idiomas nativos dos alunos nacionais e estrangeiros naturaliza-se a existência da diversidade antes tão estigmatizada. O intento principal é que todos se reconheçam não como membros de um país ou de outro, mas sim como membros da comunidade fronteiriça.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, MG. Editora da UFMG, 1998.

BOUTET, Josiane. **A diversidade social do francês. In: Multilinguismo.** Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.

CADIOT, Pierre. **As misturas de línguas. In: Multilinguismo.** Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.

DECROSSE, Anne. **Um mito histórico – a língua materna. In: Multilinguismo.** Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.

FERREIRA, André Soares; SUTTANA, Renato. **O sujeito fronteiriço: identidade ou diferença? Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão.** Organizadores: Maria Moraes Garcia Bruno e Renato Suttana. Dourados, MS. Editora da UFGD, 2012.

GRUPO DE TRABALHO INTERFEDERATIVO DE INTEGRAÇÃO FRONTEIRIÇA. **Bases para uma proposta de desenvolvimento e integração da faixa de fronteira.** Ministério da Integração Nacional. Brasília, Distrito Federal. 2010.

HEREDIA, Christine de. **Do bilinguismo ao falar bilingue. In: Multilinguismo.** Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo. Editora Companhia das Letras, 1995.

POCHE, Bernard. **A construção social da língua. In: Multilinguismo.** Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.

TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui. **Planejamento de atividades para o ano de 2014 (PEIF-UFGD/MEC) – Redesenhando a fronteira: língua(s), cultura e interculturalidade.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS. 2013.

WALD, Paul. **Língua materna – produto de caracterização social. In: Multilinguismo.** Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.

EDUCATION AND DIVERSITY ON THE BORDERS: FLOWING OUTLINES, MOVING DRAWINGS

ABSTRACT - This paper discusses the importance of the “Intercultural Schools of Borders Program” in development, currently on the border between Brazil and Paraguay, in the twin cities of Ponta Porã and Pedro Juan Caballero, in the respective schools of “João Brembatti Calvoso” and “Defensores del Chaco”. For a clear understanding of the program’s needs, there is, before its approach, the conceptualization of two key terms: “Mother Tongue” and “Border”. Lastly, it is shown how the bilingual intercultural education consists of an important tool for mutual understanding and strengthening of the border identity. With the use of theoretical content coming from linguistics and other humanities, analysis of documents related to the project, visitations to the institutions and interviews with the partakers, it seeks to unveil from the reasons why the program was implemented to its noticeable positive results.

KEYWORDS: diversity; language; borders; education.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIA EM CURSOS DE ENGENHARIA

Miguel Rodrigues Netto

<http://lattes.cnpq.br/5892152879005889>

Universidade do Estado de
Mato Grosso, UNEMAT,
Sinop - MT

RESUMO – A presente investigação tem como objetivo mostrar a experiência de trabalho docente no ensino de leitura e produção de texto nos cursos de engenharia civil e engenharia elétrica da Universidade do Estado de Mato Grosso, em Sinop/MT. A disciplina leitura e produção de texto nos referidos cursos abrange uma amentação voltada para aspectos elementares da língua portuguesa como coesão, coerência, período e termos de ligação, isto aliado a conteúdos técnicos como documentos oficiais, relatório, glossário de termos técnicos, memorial e orçamento descritivo. Apresentaremos os resultados do trabalho realizado em três dimensões: elementos textuais e leitura de textos da área, linguagem numérica – gráficos e tabelas e produção textual de documentos especializados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, engenharia, leitura, produção textual.

1. INTRODUÇÃO

Nosso espectro de pesquisa é a Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, fundação pública presente em todo estado e que surgiu em 1978, no município de Cáceres, no contexto da formação de professores para atuarem no interior, visto que a universidade federal se limitava a capital.

O contexto de criação remete à década de 1970, época em que o Ensino Superior no Brasil era oferecido fundamentalmente nas metrópoles e algumas cidades do interior do País. As pessoas que moravam fora desse eixo não tinham a oportunidade de frequentar um curso de nível superior, o que impossibilitava o acesso para a grande maioria de professores de Cáceres e região. A busca pela formação superior era latente entre os professores da rede pública e particular do ensino (ZATTAR, et al, 2018, p.137).

O Câmpus Universitário de Sinop é fruto do processo de expansão da Unemat nos anos 1990; localiza-se na região norte de Mato Grosso e está na zona de transição

entre cerrado e Amazônia, onde a dinâmica das relações mercantis sempre deu as cartas, desde a abertura realizada pelas colonizadoras até os dias atuais regidos pelo agronegócio. É necessário ressaltar que o discurso predominante na região é o da produtividade e que o arcabouço teórico que o sustenta está relacionado ao processo de ocupação incentivado pelos militares, conforme nos explicam (Fiorelo, 2004) e (Sá, 2011).

A ditadura militar impossibilitou o exercício da democracia no País, como também na Amazônia. Todavia determinou as formas e as regras de alargamento dos grupos organizados, que direcionaram as táticas e os meios de atuação para facilitar a concentração de terra na região. O plano de desenvolvimento Norte mato-grossense passou a se projetar com táticas próprias, para se efetivar na prática os interesses de projetos econômicos e das articulações políticas e militares [...] O projeto de expansão da última fronteira de colonização foi idealizado pelas estratégias que regem o mundo da concentração da riqueza, através da lógica da dominação e do controle regional, para desenvolver nesse novo espaço de concentração capitalista, o sentimento de poder para poucos e impotência da maioria dos atores sociais da região (PICOLI, 2004, p.17-18).

Em suma [...] a base da formação do capital no estado de Mato Grosso surgiu através das estratégias de “desenvolvimento” inicialmente empregado pelo governo militar, por meio dos planos de ocupação, com o intuito de garantir a soberania nacional, sobretudo incentivando a migração de pequenos produtores do Sul do país para a Amazônia. Neste contexto, ressalta-se que desde a Marcha para o Oeste, o Plano Nacional de Integração, com as empresas colonizadoras privadas, permitiram a ocupação do território e a formação do capital mato-grossense (SÁ, 2011, p.83).

A presença da universidade nesta região é um contraponto aos processos sociais presentes na região, visto que a academia não segue a lógica do modelo agroexportador e pelo contrário, faz a crítica qualificada desta matriz produtiva e procura formar cidadãos conscientes e com competência crítico-reflexiva.

Portanto, ao apresentar as experiências de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto estamos inseridos neste processo discursivo maior, nesta leitura de mundo, de jovens cursando engenharia civil e engenharia elétrica em cursos integrais, o que impossibilita o exercício laboral ao longo do percurso acadêmico. E ademais a engenharia é vista como pilar o desenvolvimento o que reforça a discursividade hegemônica que permeia todos nossos processos formativos.

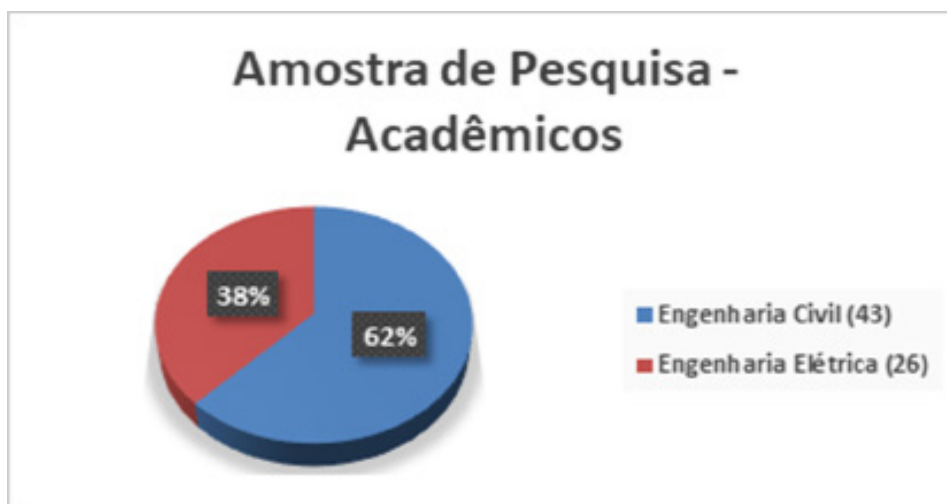
O objetivo deste estudo é demonstrar com base em dados quantitativos os resultados de aprendizagem nos cursos de engenharia civil e elétrica, apresentando resultados por grupos de conteúdos desenvolvidos com os acadêmicos.

Nossa pesquisa tem como parâmetro o ano letivo de 2019 onde foi ministrada a disciplina leitura e produção de texto aos acadêmicos dos cursos de engenharia civil e engenharia elétrica. Na engenharia civil os acadêmicos são majoritariamente pertencentes ao 1º semestre com apenas três alunos de outras fases. Já na elétrica houve grande variedade de com acadêmicos do 5º ao 9º semestre.

Estas diferenças se dão em virtude do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), pois em engenharia civil a disciplina leitura e produção de texto está inserida logo no primeiro semestre enquanto que na engenharia elétrica está no oitavo, o que gera alguns movimentos curriculares próprios dos acadêmicos como antecipação da disciplina. Porém esta variedade de semestres não causou diferença significativa no resultado apurado.

Ao todo colhemos dados de atividades realizadas com 69 acadêmicos dos dois cursos, sendo 43 de civil e 26 de elétrica o que representa 100% de todo o contingente que trabalhamos. Ao trabalhar com a totalidade do público e não apenas amostra parcial entendemos que a fidelidade nos resultados é maior.

Figura 1 – Amostragem de pesquisa



Analisamos resultados quantitativos de três grupos de conteúdos os quais trabalhamos com os dois cursos em disciplina de 60 horas:

- 1) Leitura, produção textual básica e identificação de elementos textuais;
- 2) Leitura, interpretação e produção de gráficos e tabelas;
- 3) Leitura e produção de documentos técnicos especializados.

2. LEITURA DE TEXTOS TÉCNICOS, IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS LINGUÍSTICOS E PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste primeiro grupo de conteúdos as aulas centraram-se na identificação de elementos linguísticos e na produção textual de três gêneros discursivos: descrição, narração e dissertação sendo que um grande diferencial foi a utilização de textos específicos da área de engenharia

em que os acadêmicos tinham de interpretar e identificar elementos conforme era orientado.

Essa iniciativa foi uma tentativa de atrair a atenção dos acadêmicos aos textos e seu processo de interpretação, identificação de características constitutivas e posterior produção buscando empatia de conteúdos de interesse de estudantes de engenharia. Tal medida se mostrou eficiente em relação ao uso de textos clássicos dissociados da realidade dos estudantes.

Entendemos que o docente deve propor situações que levem o acadêmico a ler e produzir textos que extrapolem o ambiente acadêmico, apresentando-a como uma atividade que se faz como resultado de um domínio da competência linguística e que está relacionada com a reprodução da vida social do acadêmico, ou seja, sua identidade. Assim: “Constatamos também que, quanto mais os produtores dos textos se apropriavam das ações de linguagem próprias do gênero e da sequência injuntiva, mais familiarizados com a atividade de produção de textos planejados por essa sequência eles ficaram” (SANTOS, SOARES & SOUSA 2020, p.163).

Quadro 1 – Atividades de leitura e produção textual

Atividade	Objetivo formativo
Leitura do texto “O concreto como material de construção”.	Identificar os termos de ligação de orações e compreender aspectos de coesão e coerência textuais.
Leitura do texto “Energia fotovoltaica”.	Identificar e produzir período composto por subordinação e por coordenação.
Leitura do texto “Coletores residuais de superfície”.	Identificar e classificar orações quanto a morfologia e sintaxe.
Produção de texto descritivo.	Identificar e desenvolver elementos do texto descritivo.
Produção de texto narrativo.	Identificar e desenvolver elementos do texto narrativo.
Produção de texto dissertativo.	Identificar e desenvolver a argumentação, a capacidade crítica e reflexiva e outros elementos dissertativos.
Percentual de rendimento da turma neste grupo de atividades (escala 0-10).	9,18

No que concerne ao quadro 1 o trabalho com os textos técnicos apresentou como objetivo formativo a identificação de elementos textuais que seguem o planejamento previsto no ementário da disciplina leitura e produção de textos a saber: a) estudo dos termos de ligação das orações e sua contribuição para coesão e coerência textuais; b) identificar no texto a presença dos períodos compostos por coordenação e dos compostos por subordinação e c) identificar e classificar orações por meio de análise morfológica e análise sintática.

A produção textual foi de tema livre e feita a partir das características dos gêneros descritivo, narrativo e dissertativo tendo como objetivo observar se os conteúdos fundamentais estudados estariam presentes nos textos, o que foi verificado em quase todas as produções. Outro aspecto relevante é que embora a produção tenha sido com temática livre, a grande maioria dos estudantes optou por descrever, narrar e dissertar sobre assuntos ligados à área de engenharia, o que reforça a questão do pertencimento entre produtor (acadêmico) e produto (texto).

O rendimento médio alcançado pela turma neste grupo de atividades 9,18 em escala de 0 a 10, só reforça as percepções de grande empatia e compreensão das atividades propostas, bem como o engajamento dos acadêmicos em sua resolução por se sentirem parte importante da construção de seu próprio conhecimento. Entendemos aqui que a linguagem contribui no processo de construção de subjetividades discentes, na formação de atores sociais (MCLAREN, 1997) pela produção de saberes que encontram na linguagem verbal um de seus espaços de existência mais relevantes (VYGOTSKY, 1934).

No tocante a essas reflexões, pensamos a linguagem como espaço de manifestação de práticas discursivas inter e intra subjetivas, percorrendo vários gêneros discursivos (BAHKTIN, 1979), que se processam no discurso acadêmico, e que circulam na sala de aula por ocasião da realização de atividades de produção textual escrita dos alunos. Segundo Freire (1981), a aprendizagem da leitura e escrita assume significado à medida que o educando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, vai percebendo o sentido da linguagem, “quando vai percebendo a solidariedade entre a linguagem – pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão” (FREIRE, 1981, p. 24).

A produção de um texto acadêmico deve ir além da perspectiva de treinamento, e do desenvolvimento de habilidades e competências com o fim em si mesmas. Ensinar a produzir textos não tem relação com treinar para repassar conteúdos gramáticos normativos da língua desconectados com a realidade em que o estudante vive. O docente é neste processo um condutor de aprendizagem e a linguagem dos acadêmicos deve refletir se grau de vivência e pertencimento social.

Paulo Freire vê a “linguagem como algo comprometido, também, com as classes sociais”, [...] o que permite entender e aceitar as diferenças de sintaxe entre a linguagem dos trabalhadores, por exemplo, direta e simples como suas vidas e a dos professores em situação de ensino, manifestando-se através de volteios, circunlóquios, fazendo, como Freire afirma “a dança dos conceitos, o balé conceitual que aprendemos na universidade” (FREIRE & SHOR, 1987, p. 176).

Nesta perspectiva formativa, a leitura e a produção textual refletem um esforço conjunto do docente e dos acadêmicos na construção de saberes novos com a valorização das diferenças linguísticas e em busca da aprendizagem que leve a qualificação para a vida e o mundo do

trabalho na sua área de formação. Trata-se de um processo formativo e de qualificação e não de ensino por competência, pois quando formamos engenheiros não pensamos apenas em atender a imediata demanda empresarial, mas sim em cidadãos que com base em seus conhecimentos formativos poderão por meio da engenharia contribuir para cidades mais acolhedoras.

“[...] o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização”. Assim, podemos afirmar que a lógica da competência é a forma assumida pela qualificação do trabalhador no complexo de reestruturação produtiva, sob a era da universalização dos dispositivos, princípios e nexos organizacionais do toyotismo (FERRETTI, 1997, p.416).

Percebemos ao longo das produções textuais que os acadêmicos dentre os três tipos de composição escrita propostos (descrição, narração e dissertação), se identificaram mais com a dissertação, exatamente pela possibilidade de colocar no papel suas ideias e opiniões sobre um tema, enquanto na narração e sobretudo na descrição a estrutura textual era mais rígida e limitadora.

Quanto à leitura dos textos técnicos podemos dizer que foi extremamente enriquecedora, pois foi dinâmica e a interação entre os acadêmicos surgiu naturalmente. Eles gostaram de realizar atividades em grupo, o que geralmente reclamam e a cada palavra nova que não conheciam e buscavam o significado era perceptível o semblante de satisfação e conquista de algo novo. Por fim, os acadêmicos resolveram trocar entre si as palavras descobertas e com nossa supervisão elaboram um glossário de termos da engenharia com palavras tiradas dos textos.

Quadro 2 – Trecho do glossário elaborado pelos acadêmicos

Termo	Descrição
Boca de lobo	Dispositivo localizado nas sarjetas para a captação das águas que nelas escoam, quando se esgota sua capacidade hidráulica.
Caixa com grelha	São captações verticais de água usadas em locais planos (sem declividade transversal no meio do leito carroçável, em frente as edificações onde há acesso de carros.
Caixa de ligação	São utilizadas para receber tubos de ligação de bocas de lobo intermediárias ou para evitar excesso de ligações no mesmo poço de visita.
Galerias	São canalizações de domínio público destinadas a condução das águas pluviais captadas pelas bocas de lobo e ligações provadas
Guias	Também chamadas de meio-fio definem o limite entre o passeio público e o leito carroçável. São feitas geralmente de concreto ou granito.

Microdrenagem	É a estrutura de entrada no sistema de drenagem das bacias urbanas.
Poços de visita	São câmaras visitáveis cuja função principal é permitir o acesso às galerias por inspeção e desobstrução.
Sarjetas e Sarjetões	São as calhas formadas por faixas da via pública e o meio-fio (guia), ou somente por faixas nos cruzamentos de ruas (sarjetões) e que são coletoras das águas caídas ou lançadas nessas vias. Comportam-se como canais de seção triangular.
Tubos	São ligações entre as bocas de lobo e os poços de visita ou caixas de ligação.

3. LINGUAGEM NUMÉRICA: INTERPRETANDO GRÁFICOS E TABELAS

Os números como sabemos fazem parte da língua, e no caso da portuguesa não é diferente. Eles integram uma das dez classes gramaticais das palavras e se manifestam em nossa língua como: cardinais (representam quantidade), ordinais (representam ordem), fracionários (representam partes) e multiplicativos (representam multiplicação).

A representação do número em algarismo arábicos ou romanos pressupõe um ato comunicativo capaz de estabelecer e sustentar um diálogo enquanto forma estruturada e por isso quando nos referimos a linguagem numérica estamos nos reportando a possibilidades de comunicação existem com uso de tabelas, gráficos e outras formas numéricas.

Outra característica do número enquanto algarismo é sua maior abrangência, uma quase universalidade se comparado as letras que se circunscrevem a determinado idioma como podemos ver no exemplo do quadro a seguir:

Quadro 3 – Representação numérica e representação escrita

Representação Numérica	Representação Escrita				
	Português	English	Français	Italiano	Español
1	Um	One	Un	Uno	Uno
2	Dois	Two	Deux	Due	Dos
3	Três	Three	Trois	Tre	Tres
4	Quatro	Four	Quatre	Quattro	Cuatro
5	Cinco	Five	Cinq	Cinque	Cinco
6	Seis	Six	Six	Sei	Seis
7	Sete	Seven	Sept	Sette	Siete
8	Oito	Eighth	Huit	Otto	Ocho
9	Nove	Nine	Neuf	Nove	Nueve

O trabalho com gráficos e tabelas em sala de aula teve como ponto de partida a análise de relatórios técnicos de responsabilidade social de empresas mato-grossenses. Estes relatórios estavam todos disponíveis no sítio da assembleia legislativa do estado, pois a mesma premia as empresas com o certificado de Responsabilidade Social de forma anual.

Tais documentos são extremamente ricos em gráficos, tabelas e índices numéricos o que veio ao encontro das atividades propostas aos acadêmicos que deveriam primeiro identificar, depois interpretar os dados e como última atividade deste conjunto deveriam produzir em dupla uma análise das atividades de responsabilidade social de uma empresa selecionada dentre o rol das disponíveis.

A motivação em trabalhar com elementos de sua preferência transformou completamente o ambiente de aprendizagem, pois foi comum os acadêmicos circularem entre os grupos e trocarem informações sobre as empresas e sobre as diferentes tipologias de gráficos e tabelas e aqueles que tinham menor familiaridade com tais ferramentas tinham essas limitações reconhecidas e respeitadas e eram incentivados pelos demais resultando em ganho coletivo. “O reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e também do outro. É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade” (TROMBETTA, 2010, p. 63).

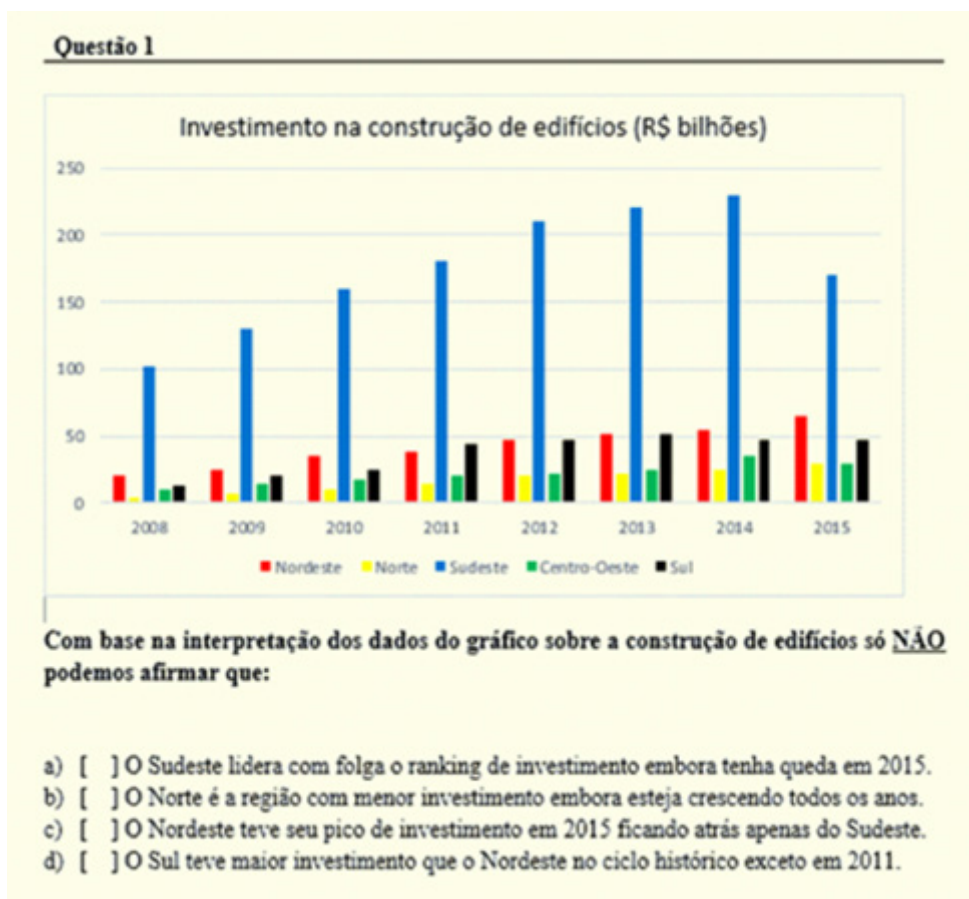
Nas atividades relacionadas ao grupo de conteúdos sobre gráficos, tabelas e produção de relatório técnico o desempenho acadêmico coletivo da turma foi de 9,07 e o detalhamento das atividades vemos no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Atividades de interpretação e produção de gráficos e tabelas

Atividade	Objetivo formativo
Leitura do texto “Sistemas de aterramento”	Identificar índices presentes em tabelas, porcentagem e sua articulação textual.
Leitura de relatório de Responsabilidade Social de empresas selecionadas.	Identificar e compreender as diferenças entre diversas tipologias de gráficos (pizza, colunas, linhas, etc.).
Produção de relatório técnico.	Identificar e desenvolver elementos do gênero relatório incluindo a produção de gráficos e tabelas.
Percentual de rendimento da turma neste grupo de atividades (escala 0-10).	9,07

Também foram desenvolvidas atividades baseadas em questões de escolha única em múltiplas alternativas as quais tiveram boa aceitação e desempenho por parte dos acadêmicos.

Figura 2 – Exemplo de atividade de interpretação de gráfico



As atividades propostas para utilização de gráficos e tabelas fizeram parte do gênero textual relatório, muito comum no ambiente empresarial e também na engenharia que produz relatórios técnicos de obras e serviços, sendo, portanto mais uma vez levada em consideração a realidade dos acadêmicos. O relatório em si consiste em documento técnico utilizado para expor de forma detalhada resultados de estudos, atividades e/ou levantamentos. Medeiros (2006) ressalta que o gênero relatório é aquele cujo interlocutor deseja ser informado de algo. Portanto, na produção deste gênero é necessário considerar a finalidade e, também, conhecer o interlocutor.

4. PRODUÇÃO TEXTUAL DE DOCUMENTOS ESPECIALIZADOS

Neste conjunto de conteúdos a disciplina se aproximou ainda mais do cotidiano dos acadêmicos. Muitos deles já trabalhavam em empresas da área e tinham se deparado com alguns documentos apresentados. No caso de engenharia elétrica alguns estudantes relataram já terem produzido memorial descritivo em aulas de desenho técnico.

As atividades deste conjunto foram realizadas todas no laboratório de informática do câmpus, pois este dispunha de computadores com acesso à internet e softwares necessários a

produção de alguns documentos solicitados. Observou-se, no entanto, que alguns acadêmicos dispunham de sua própria internet e notebook e outros ainda realizaram algumas atividades utilizando tablet e smartphone. “Os avanços tecnológicos ampliaram o acesso e a manipulação da informação através dos mais diversos tipos de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets, smartphones, entre outros” (BERTAGNOLLI, 2021, p.241). E ademais, “smartphones e tablets possibilitam a realização de pesquisas, utilização de aplicativos de todas as áreas de conhecimento, jogos com finalidade didática, leitura de revistas, de textos e livros” (ENZWEILER & BIRNFELDT, 2021, p.218).

Esse envolvimento dos acadêmicos com a tecnologia ajudou no desenvolvimento das atividades propostas, pois dispostos em duplas dividiam o trabalho entre pesquisa e execução cabendo em dado momento a um deles fazer a pesquisa na internet de informações necessárias a realização da atividade enquanto simultaneamente outro iam produzindo o documento e por orientação docente eles revezavam nas funções e desta forma a informática se integrou ao processo de ensino-aprendizagem sem a dicotomia habitual, a quebra de ritmo entre a sala de aula e o laboratório de informática.

A Informática na Educação, desde a sua emergência no Brasil [...] tem demonstrado empenho em mobilizar práticas pedagógicas voltadas para inserção das tecnologias digitais na educação como recurso de e para a aprendizagem. Nessa lógica, ao professor fica conferido o papel de mediador do processo de aprendizagem que, via de regra, é protagonizado pelas ferramentas tecnológicas, que têm a função de tornar as atividades pedagógicas mais lúdicas, prazerosas e menos centradas na repetição e memorização (LOUREIRO, 2021, p.186).

Figura 3 – Laboratório de informática padrão da Unemat



Fonte: Sítio www.unemat.br (acesso em 24 de abril de 2021)

Sobre os documentos produzidos pelos acadêmicos neste bloco estiveram:

a) Carta comercial – documento utilizado nas empresas e setores da iniciativa privada e que tem por objetivo informar sobre produtos e serviços, bem como divulgar ações de tais empresas. A atividade de produção levou em conta a tipologia do documento, a linguagem e

a formatação técnica;

b) Ofício – documento oficial de órgãos públicos que tem por objetivo comunicar atos da administração pública, solicitar serviços e dar prosseguimento a trâmites processuais. A atividade proposta foi a produção de um ofício onde os acadêmicos deveriam escolher os órgãos e criar um assunto para o documento que foi produzido em consonância com suas normas próprias.

c) Requerimento – documento tipicamente de solicitação e petição tanto de órgãos públicos quanto de empresas privadas e pessoas físicas enviado a órgãos competentes. Os acadêmicos deveriam enviar hipoteticamente um requerimento de petição de algum assunto de sua vida acadêmica para Unemat.

d) Memorial descritivo – é um documento típico da engenharia, instituído pela Lei 4.591 de 16 de dezembro de 1964, e consiste na descrição completa e com detalhes de todos os materiais, formas de execução, tipos de serviços de um determinado projeto. Aqui houve uma diferenciação entre os dois cursos: os acadêmicos de Eng. Civil tiveram de produzir um memorial completo enquanto que os de Eng. Elétrica produziram um memorial parcial envolvendo elétrica e rede lógica de telecomunicações e internet via fibra.

e) Orçamento descritivo – consiste no levantamento do custo de uma obra antes de sua realização, elaborado com base em documentos como, memoriais descritivos, cadernos de encargos, projetos arquitetônicos, projetos complementares; considerando-se todos os custos diretos e indiretos, leis sociais e tudo o que pode influenciar no custo total. A atividade consistiu em elaborar um orçamento descritivo com base nos itens do memorial.

O quadro 5 mostra o detalhamento das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos no terceiro conjunto de conteúdos e seus respectivos objetos formativos. Neste bloco a média coletiva da turma foi 9,02.

Quadro 5 – Atividades de produção de documentos técnicos

Atividade	Objetivo formativo
Apresentação de documentos oficiais (carta comercial, ofício e requerimento).	Identificar os elementos que compõe cada documento e as diferenças de formatação e finalidade entre os documentos.
Produção de documentos oficiais (carta comercial, ofício e requerimento).	Produzir os documentos oficiais considerando sua tipologia, características e finalidades.
Produção de Memorial descritivo.	Produzir Memorial descritivo em acordo com o padrão da língua portuguesa e obedecendo as normas legais.
Produção de Orçamento descritivo.	Produzir Orçamento descritivo em acordo com o padrão da língua portuguesa e obedecendo as normas legais.
Percentual de rendimento da turma neste grupo de atividades (escala 0-10).	9,02

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FORMATIVOS POSSÍVEIS

A experiência com acadêmicos de engenharia se mostrou exitosa e cheia de desafios ao longo de todo percurso formativo. Por serem cursos integrais os acadêmicos passam o dia todo e às vezes a noite na universidade o que lhes confere o precioso tempo disponível para realizar as atividades, o que é incomum em outros cursos, sobretudo noturnos, onde lecionamos para um público de estudantes que trabalham e isso modifica a dinâmica das aulas.

E embora os cursos de engenharia, principalmente Civil estejam entre os mais concorridos para ingresso via processo seletivo, o público é bem mesclado entre acadêmicos com maior condição financeira e outros mais vulneráveis economicamente necessitando inclusive de bolsas de permanência ofertadas anualmente pela universidade.

Do ponto de vista do rendimento escolar não houve diferença significativa entre os acadêmicos, nem mesmo entre os de mais idade que estavam afastados do ensino há mais tempo. E dos 69 acadêmicos dos dois cursos que se matricularam na disciplina 50 foram até o final sendo apenas um destes reprovado por média.

O índice de aprovação só não é melhor ainda porque 19 acadêmicos se matricularam, mas não cursaram a disciplina, o que acaba sendo comum em cursos integrais da nossa instituição, visto que por vezes após matriculado o acadêmico opta por outra disciplina, porém não comunica e nem suspende o registro junto a supervisão acadêmica o que leva seu nome a constar como reprovado.

Figura 4 – Desempenho acadêmico



Nos cursos de engenharia há historicamente uma presença maior masculina e embora as mulheres sejam maioria em praticamente todas as áreas isso ainda não acontece na engenharia. Dos 50 acadêmicos que concluíram a disciplina 32 foram do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Respectivamente 64% e 36%. Nos resultados acadêmicos, porém o gênero em nada influenciou e nas médias finais que separamos apenas para comprovar esta afirmação os acadêmicos alcançaram 9,08 enquanto que as acadêmicas obtiveram 9,09.

Sabemos que o espaço acadêmico é onde o discente constrói seus saberes paulatinamente em busca de empoderamento, ou seja, o discente se conscientiza de suas necessidades em relação à língua, ele se consolida como indivíduo que realiza suas escolhas de eventos letrados para a construção de suas próprias práticas de forma crítica, consciente e reflexiva (Fisher, 2011 p. 63), pois como última etapa de seu percurso formativo antes da vida profissional, o ensino superior tem esta característica.

O letramento acadêmico possui uma perspectiva em que atenta para o fato de que as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso (FEITOZA, 2010 p. 63)

Mais que nunca o acadêmico deve assumir o seu papel de ator social qualificado no percurso escolar de toda uma vida, dos percalços e possíveis traumas adquiridos na educação básica, mas também da identidade, dos valores e subjetividades que o acompanham desde seus primeiros processos de letramento.

A escrita na universidade é sim sinônimo de poder. Quem escreve bem e produz bons artigos e ensaios não demora a sobressair e participar de congressos, seminários e colóquios e muitas vezes passa a ser objeto de disputa entre docentes para as melhores bolsas de pesquisa. Isto é fato.

Mais importante que tudo isso, no entanto é a construção autônoma do saber, sem a tutela de outrem; a consciência crítica para saber separar ideologia de conhecimento e com este espírito de liberdade intelectual construir não apenas casas, apartamentos, pontes ou sistemas de distribuição de energia, mas sim cidades mais humanas e acolhedoras onde as engenharias tem papel fundamental.

REFERÊNCIAS

BAHKTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979. Original, 1929.

BERTAGNOLLI, Silvia de Castro. Fluência digital: compreendendo suas características e relações com educadores e aprendizes. IN: Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI. Carine Bueira Loureiro, Maura Corcini Lopes - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ENZWEILER, Deise Andréia; BIRNFELDT, Caroline. Escola e tecnologias digitais: considerações para um diálogo. IN: Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI. Carine Bueira Loureiro, Maura Corcini Lopes - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, n. 59, 1997.

- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FEITOZA, E. Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. Campinas, SP: [s.n.], 2010.
- LOUREIRO, Carine Bueira. Educação para viver no mundo digitalizado. IN: Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI. Carine Bueira Loureiro, Maura Corcini Lopes - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- MEDEIROS, João Bosco. Correspondência: técnicas de Comunicação criativa. 18ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MCLAREN, P. Multiculturalismo Revolucionário. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PICOLI, Fiorelo. Amazônia pegadas na floresta: uma abordagem da superexploração da força de trabalho. Sinop/MT: EF, 2004.
- SÁ, Rogério de Oliveira e. Dinâmica da acumulação do capital no norte de Mato Grosso. Cuiabá/MT: EdUFMT, 2011.
- SANTOS, Meyssa Bezerra Cavalcante dos; SOARES, Maria Elias; SOUSA. Margarete Fernandes de. As formas verbais em textos de propaganda de sequência injuntiva. IN: Gêneros textuais: domínios e interfaces. Abniza Pontes de Barros Leal, Lucineide Matos Lopes, Maria Ednilza Oliveira Moreira, Maria Margarete Fernandes de Sousa, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos (organizadoras). São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. IN: STRECK. Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- VYGOTSKY, L. A pré-história da escrita. IN: L.Vygotsky, A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Original publicada em 1930. Pensamento e Linguagem. Lisboa. Antídoto. 1979. Original, 1934.
- ZATTAR, Neuza, et al. UNEMAT: uma história que faz parte de muitas outras. Cáceres/MT: Editora Unemat, 2018.

TEACHING READING AND TEXT PRODUCTION AT UNIVERSITY: EXPERIENCE IN ENGINEERING COURSES

ABSTRACT –This research aims to show the experience of teaching work in teaching reading and text production in civil engineering and electrical engineering courses at the State University of Mato Grosso, in Sinop/MT. The discipline reading and text production in the referred courses covers an increase focused on elementary aspects of the Portuguese language such as cohesion, coherence, period and terms of connection, allied to technical content such as official documents, report, glossary of technical terms, memorial and budget descriptive. We will present the results of the work carried out in three dimensions: textual elements and reading of texts in the area, numerical language - graphs and tables and textual production of specialized documents.

KEYWORDS: Teaching, engineering, reading, textual production.

CAPÍTULO 3

LEITURA, COTIDIANO E VIDA PROFISSIONAL PELO OLHAR DE ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

Clarice Maria Reis Godinho

<http://lattes.cnpq.br/2723621862764794>

Universidade Estadual do Maranhão, São
Luís - MA

RESUMO – Este estudo tem como objetivo ressaltar a importância das experiências de leitura na vida profissional. Participaram desta pesquisa cinco alunas do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão. A natureza da pesquisa é qualitativa, trazendo uma análise situada dentro da história de leitura de cada entrevistada. O instrumento utilizado para obter dados foi a entrevista semiestruturada. O trabalho foi fundamentado em estudos teóricos de diversos autores demonstrando que o percurso de formação acadêmica traz contribuição das vivências em diversos contextos de letramento e da forma de atuação como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação contribui para os estudos linguísticos na medida em que permite a discussão do acadêmico no processo de formação do professor como usuário da língua materna e atuante como alfabetizador.

PALAVRAS-CHAVE – Linguagem, letramento, leitura.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada Histórias de letramento e concepções de leitura de alunas do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Nordeste brasileiro, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS e à linha de pesquisa “Linguagem e práticas escolares”.

O contexto no qual o presente trabalho se desenvolveu foi formado pela pesquisa da concepção leitora de acadêmicas de Pedagogia que são professoras da educação básica. A pesquisa teve como objetivo geral identificar as histórias de letramento e concepções de leitura de alunas do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, e seus desdobramentos na formação leitora e vida social. O incentivo para se desenvolver o referido tema foi o trabalho realizado junto às acadêmicas na disciplina “Fundamentos da alfabetização” no curso de Pedagogia, no ano de 2014.

A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista com questões básicas foi

composto de narrativas sobre histórias de letramento das acadêmicas e as influências destas experiências na vida de leitoras e alfabetizadoras, bem como suas concepções de leitura. Destaca-se neste artigo, como categoria selecionada, a importância das experiências de leitura no cotidiano e na vida profissional. Entende-se que as práticas de leitura estão fundamentadas na diversidade social, e são inúmeros os contextos inspiradores dessas práticas, além de elas ocorrerem de diferentes modos, sendo-lhes atribuídos diferentes valores.

A concepção de letramento que vem sendo construída nas últimas décadas procura superar a aquisição da leitura e escrita, dando ênfase às práticas sociais. A evolução da tecnologia marca as relações do homem na contemporaneidade, o que caracteriza e justifica a importância da escola, como instituição com condições de socializar os saberes elaborados, entre eles o acesso ao conhecimento e domínio da língua materna. Tais pressupostos conversam com a concepção de Guedes-Pinto (2008), de que a escola permite o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, mas deveria permitir que seus membros possam acompanhar o nível de complexidade da informação e seu respectivo tratamento.

No contexto da universidade, defrontamo-nos com as dificuldades de leitura que os concludentes da educação básica trazem ao ingressar no ensino superior, o que colabora para as dificuldades na formação docente. A universidade precisa ser espaço para a formação do homem como sujeito social que precisa ser formado para atuar nas práticas sociais, cumprindo o papel de articulador de conhecimento. Para tanto, a instituição precisa repensar as formas de trabalhar leitura e escrita tendo em vista a superação das dificuldades trazidas pelos acadêmicos ao adentrar na instituição de ensino superior.

As práticas de leitura precisam ser vivenciadas no contexto da universidade, envolvendo os alunos de forma efetiva, utilizando os diversos gêneros textuais/discursivos. Uma das principais funções na profissão docente dessas acadêmicas é formar leitores, que são os seus alunos, “formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema de escrita. É formar leitores [...] É formar seres humanos críticos, capazes de ler as entrelinhas” (LERNER, 2002, p. 27).

É preciso que a concepção de leitura das acadêmicas não seja somente teórica, mas que faça parte da sua prática leitora, para que essa prática influencie de forma significativa a ação educadora, pois o público a quem elas atenderão é formado por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que estão em processo de alfabetização e têm a necessidade de encontrar no professor alfabetizador as orientações e os incentivos que necessitam para embasar sua educação e sistematização do conhecimento escolar. Por esse fato, o recorte aqui destacado convida a refletir a história de leitura e sua relação com a formação docente.

2. LETRAMENTO E LEITURA: REVISITANDO CONCEITOS

O termo letramento, segundo Soares (2012), chegou ao Brasil na segunda metade dos anos 80 do século XX. Mary Kato, conforme a autora, foi uma das primeiras a discorrer sobre

o assunto. O termo é tão discutido no Brasil que outros autores abordaram a temática, entre eles Kleiman (1995, p. 18), quando destaca que “o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social [...]”, desde que envolva, de forma direta ou indireta, a escrita.

Para Soares (2012), resulta da ação que leva a ensinar e aprender a ler e a escrever e está relacionado à condição de um grupo ou indivíduo ter se apropriado da escrita. Por esse fato, destaca que alfabetizado é apenas aquele que lê e escreve, mas não é usuário da língua escrita, isto é, não incorpora o uso da leitura e escrita nas suas práticas sociais. Tais concepções representam uma mudança histórica nas questões sociais, principalmente na escola.

Um ponto significativo destacado pela autora diz respeito à possibilidade de que um indivíduo seja analfabeto, mas nas práticas sociais apresente níveis de letramento com condições de interagir com os sujeitos no seu convívio social. Soares (2012, p. 17) afirma que no conceito de letramento está implícita “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, cognitivas e linguísticas” para aqueles que aprenderam a usá-la, nos mais diversificados espaços da vida social. Para a autora, a alfabetização não se resume a uma habilidade, mas a um processo de aquisição da língua oral e da escrita, que tem natureza complexa e multifacetada: “Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo” (SOARES, 2012, p. 18).

Nos estudos de Kleiman (1995), o conceito de letramento passou a ser usado como possibilidade de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Nesse ponto, a autora recorre a Paulo Freire, dando ênfase à formação da consciência crítica tendo em vista a democratização da cultura. Os avanços desses estudos permitiram ver o letramento como um conjunto de práticas sociais que, a partir da leitura e da escrita, é utilizado para finalidades específicas em um contexto em que essas práticas são valorizadas.

Nessa abordagem, o fenômeno do letramento atinge diretamente todas as instituições. Kleiman (1995) reafirma que a concepção de letramento abrange um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. Em trabalho posterior, complementa que o letramento extrapola o mundo da escrita:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, qual seja a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2012, p. 20).

Destaca-se que as práticas de ler e de escrever não podem ser entendidas como ações exclusivas da escola, pois outras instituições da sociedade também se utilizam dessas formas de interação social: “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Para ampliar o entendimento de letramento como prática social, recorremos a Rojo (2009), que destaca que essas práticas são desenvolvidas em contextos diversos como família, escola, igreja, em ações situadas dentro da concepção sociocultural de leitura e escrita de determinada sociedade. Isso significa dizer que a escola é um desses contextos, com sua importância inegável e, para desempenhar sua função de agência de letramento, deve estar estreitamente em sintonia com outros contextos nos quais se utiliza a linguagem. Entre esses outros contextos, podemos destacar a família como espaço de letramento, em que todos os indivíduos participam antes de chegar à escola. Sobre esse letramento na família, Freire (2006, p. 21) relata:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto [familiar] – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

A análise da obra de Freire (2006) nos mostra que as práticas sociais desenvolvidas no seio familiar e ao seu redor (comunidade) favorecem a construção própria (daquele meio) de significado para a leitura e a escrita que aqui vamos denominar “letramento familiar”.

Nos estudos atuais sobre essas possibilidades de aprendizagens, destacamos Kleiman (1995, p. 19), que afirma: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Sobre o letramento escolar, podemos ressaltar o que nos aponta Oliveira (2008, p. 114) ao afirmar que, como prática social, o letramento:

[...] implica compreender que as ações de linguagem são produzidas e interpretadas por um sujeito cognoscitivo, mas também clivado pelas interferências do mundo vivido a partir do qual ele constrói representações, crenças, sentimentos, formas de regulação social e a si mesmo.

Não há, assim, letramento deslocado do sujeito que o produz e do contexto que o circunda. Importa mencionar que a leitura proporciona a interação do ser humano com o mundo e está relacionada ao uso social da linguagem. Nesse aspecto, destaca-se a visão defendida por Barthes (1988, p. 51), em que se admite:

Comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável, mas acumulando as decodificações, que a leitura é de direito infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente ele não decodifica, ele sobre codifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.

A prática social da leitura cria possibilidades para descobertas, contribuindo para a construção constante de conhecimentos. Como lembra Dalla Zen (2011, p. 33), “a leitura pode ser um canal importante para a aquisição de novos conhecimentos e troca de ideias sobre os mesmos”. Vista por esse prisma, essa prática constitui uma interação social pelo fato de proporcionar uma relação entre aquele que lê (leitor), o texto e, ainda, o autor do texto, para que haja o entendimento do que foi lido.

Para Silva (1999), as concepções de leitura dividem-se em duas perspectivas: a redutora e a interacionista. A perspectiva redutora é entendida como simplista, pois não possui os elementos fundamentais para se desenvolver a leitura. O referido autor afirma ainda que esse simplismo teórico em educação se deve à pobreza existente no contexto escolar referente à organização de um espaço adequado para a prática da leitura. Deve-se, também, à falta de envolvimento ou pobreza de pensamento e de ação daqueles que são os responsáveis, isto é, recebem a incumbência de planejar e acompanhar as práticas sociais.

O autor se refere à necessidade de se entender que, além das concepções redutoras de leitura, existe também a concepção que defende uma relação mais próxima entre leitor e texto, gerando, assim, uma interação que apresenta maior possibilidade de compreensão do leitor para com a mensagem apresentada no texto. Dessa forma, “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido através da compreensão – interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p. 16).

Silva (1999) destaca essa concepção em três pontos: ler é interagir, ler é produzir sentido(s) e ler é compreender e interpretar. No primeiro ponto, o leitor traz um prévio conhecimento para dialogar com a realidade. Nesse processo de interação, destaca a dinâmica de retroalimentação entre leitor e texto. No segundo, enfatiza a produção do sentido que o texto proporciona para os leitores — isso significa que um contexto linguístico diferente produz um sentido diferente. No último ponto, o autor destaca que o ato de ler é realizado dentro de um propósito; por essa razão, “o processo de interpretação demarca abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se construindo ao longo da leitura em si” (SILVA, 1999, p. 17).

A concepção interacionista enfatiza a existência da interação entre leitor, texto e autor. Silva (1999, p. 17) acrescenta que o objetivo da escola deve ser “produzir leitores que a nossa sociedade necessita [...] leitores que produzam novos sentidos para a vida social”. Na visão desse autor, a concepção ora apresentada é interacionista e, portanto, proporciona a formação

de leitores para a prática social da leitura. Silva (1999) destaca que essa perspectiva perpassa pela relação leitor e texto e o envolvimento entre ambos é denominado “coisa maravilhosa”, pois nessa interação são construídos os diversos sentidos do texto, os quais serão liberados à medida que esse leitor se utiliza da leitura para exteriorizar esse entendimento ou interpretação do texto. Desse modo:

A linguagem verbal escrita aprisiona as palavras, enjaula os pensamentos, e cabe à leitura soltá-los da armadilha... Esta metáfora do processo de comunicação escrita, além de belíssima, sinaliza a relação que se estabelece entre o leitor e o texto, gerando uma “coisa maravilhosa” que deve ser aprendida de modo a produzir “espanto” (SILVA, 1999, p. 16).

Sendo a língua a identidade de um povo, ela só existe se é utilizada na conversa, na interação entre os indivíduos, tornando a linguagem sua representação social. Assim, a leitura, em uma sociedade que tem a escrita como base, é condição primordial para o exercício da cidadania, é imprescindível. Em toda a formação escolar, os sujeitos aprendizes devem ser conscientes das representações sociais em torno da leitura para a compreensão do seu real valor, pois isso pode ser o ponto de partida para a sua constituição de leitores. Para tanto, torna-se necessária a prática da leitura e da escrita no âmbito escolar. Nesse sentido, é essencial entender a leitura como processo de interação, mas, para isso, é preciso reconhecer a presença da concepção redutora na escola.

Somente quando a admitimos, podemos alterá-la. Essa perspectiva está presente nas práticas de leitura, quando admitimos que ler envolve decodificar (letras, palavras, sentido). No entanto, ficamos fechados nessa concepção quando negamos a capacidade de travessia do leitor, que passa por seu conhecimento de mundo e pela forma particular de intervir no mundo. Kleiman (2012), em seus estudos sobre concepções de leitura, apresenta uma atenção especial às práticas escolares, destacando a leitura como decodificação.

Na visão da autora, essa concepção é “empobrecedora” e, por isso, é denominada leitura dispensável porque “em nada modifica a visão de mundo do aluno” (KLEIMAN, 2012, p. 30). Quando se trabalha a leitura na escola de forma automática ou mecânica, a orientação ao leitor é que responda perguntas retiradas do texto lido. Essa forma de desenvolver leitura não contribui para a formação do leitor crítico. Kleiman (2012) ainda considera uma forma trabalhada na escola, mas que no seu entendimento é inadequada, qual seja: a prática da leitura como avaliação, que, ao invés de incentivar o leitor, não promove e inibe sua formação.

O leitor, nesse caso o aluno, precisa ler em voz alta e se preocupar com a pronúncia e o sentido apresentado no texto. Todavia, o aluno pode apresentar seu próprio modo de falar (dialeto), que nem sempre é aceito pela escola, uma vez que esta defende a forma culta da língua, excluindo ou não valorizando as formas linguísticas próprias das classes mais populares, o que poderá impedir o desenvolvimento da leitura por causa do método utilizado.

A esse respeito, Kleiman (2012, p. 34) destaca: “O aluno lê sem objetivo, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura”. A autora alerta para as possíveis consequências dessa prática de leitura, dizendo que “podemos imaginar os efeitos dessa exigência não apenas na autoconfiança e outros aspectos afetivos, mas também no desenvolvimento da compreensão” do que foi lido.

Nesse sentido, a autora evidencia a necessidade de que a leitura seja desenvolvida numa perspectiva de prazer, e não de dever. A concepção autoritária de leitura, segundo Kleiman (2012), é sustentada pela imposição do texto, e as práticas estão estreitamente relacionadas a uma atividade de leitura em sala de aula em que o professor segue um modelo sem questionar. Para tanto, é preciso condições de questionar tal concepção de leitura:

Tentamos demonstrar a necessidade de conhecimento do professor na área específica de leitura (além, é claro, de sua formação linguística), a fim de evitar a propagação de concepções obsoletas, que apesar de serem comprovadamente ineficientes são legitimadas pela falta de propostas alternativas. (KLEIMAN, 2012, p. 44).

Na escola, por meio dos professores, é preciso que se desenvolvam práticas de leitura que incentivem a formação de leitores. Kleiman (2005, p. 51) enfatiza que, “para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social”.

3. AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NA VIDA PROFISSIONAL

É incontestável o papel da leitura na formação docente, porém isso requer constantemente uma reflexão de como essa prática é realizada pelos futuros professores. Nesse parâmetro, é fundamental ter clareza das dificuldades que eles encontram na leitura acadêmica, causadas pela falta de leitura no ensino básico e muitas vezes não trabalhada sistematicamente na universidade.

Busca-se entender que esse profissional é produtor e usuário da língua e, ao mesmo tempo, um ser humano que interage com o seu tempo. À vista disso, foram analisadas as seguintes questões: como as experiências de leitura e escrita que adquiriu lhe são úteis no cotidiano? E na vida profissional? As entrevistadas da investigação caracterizaram as marcas das suas histórias de leitura que estão presentes na construção da docência. Na pesquisa, essas participantes foram denominadas com nome de flores (Rosa, Orquídea, Tulipa, Violeta e Hortência). Assim, descreveremos as experiências de leituras na vida profissional que influenciaram a escolha das alunas pesquisadas no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, São Luís/Maranhão.

De acordo com os dados desta pesquisa, as respostas das entrevistadas denotam que, embora tenham uma concepção redutora de leitura, elas entendem que a melhor concepção é a interacionista, pois as práticas de letramento passam pela compreensão da leitura como

uma prática social presente na vida dessas professoras. Essa perspectiva, para Soares (2012), encontra-se presente no letramento, conceito que traz implícitas as consequências sociais da prática leitora para aqueles que utilizam a leitura e a escrita. Tendo como parâmetro o discutido, destacamos fragmentos das falas das entrevistadas e buscamos analisá-los conforme o referencial teórico deste trabalho.

Para início, na fala de Orquídea: “a prática da leitura amplia meus conhecimentos como também ajuda na vida profissional, isso significa que ser uma boa profissional é incentivar a formação de novos leitores”, ela faz uma relação entre o desempenho na profissão docente e a prática da leitura e continua a relacionar que ser bom profissional, no caso professor, é incentivar a formação de leitores, os alunos.

Esse é o entendimento da entrevistada, mas será que é prioridade na sua prática? Sabemos que isso é primordial na profissão docente, pois não é possível ao aluno compreender os conteúdos de um componente curricular na escola sem que tenha o pleno domínio da leitura. A escola, portanto, como principal agência de letramento, por meio dos professores, precisa desenvolver práticas que incentivem a formação de leitores. Nesse sentido, Kleiman (2005) destaca a importância da condição de letrado de que o professor deve se apropriar.

A formação de leitor encontra-se articulada com essa condição. Dentro dessa perspectiva, Rosa afirma: “acredito que é essencial ser um bom leitor para ser um bom professor, porque o professor é um formador e seu exemplo e prática de leitura vai incentivar o aluno para leitura prazerosa”. O fragmento evidencia que existe uma relação entre ser bom professor e bom leitor. Entretanto, em seguida, ao fazer referência ao exemplo da prática do professor, ela deixa transparecer sua concepção sobre a leitura, como fonte de prazer, que supõe uma concepção redutora que entende a leitura como “fonte inesgotável de prazer” que se configura como mito. Isso não se confirma, pois nem toda leitura tem a função de proporcionar ao leitor esse prazer ilimitado.

O que não se pode negar é que, para ser bom, o professor também tem que ser um bom leitor. Dentro dessa abordagem, Tulipa diz:

Na minha concepção o professor também tem que ser um leitor crítico, a universidade precisa contribuir na formação desse profissional que possa fazer análise do que ele está lendo, ou seja, tenha compreensão e poder de interpretação das leituras realizadas e não simplesmente ler por ler, tem que utilizar leitura na sua vida profissional como na vida social.

Tulipa destaca a necessidade de o professor ter o posicionamento crítico a respeito daquilo que lê. A entrevistada levanta também uma questão muito pertinente: como a universidade tem contribuído para a formação do cidadão com postura crítica diante da realidade? Através do ensino dos diversos conteúdos científicos, a universidade precisa preparar o acadêmico não apenas para decifrar códigos, mas para compreender as leituras realizadas e utilizá-las para a

construção de conhecimentos. Desse modo, a universidade cumprirá as funções de instituição superior no que se refere ao ensino e à pesquisa.

Nessa visão, o grande desafio é uma formação teórica de conhecimento científico fundamentado na pesquisa, conforme Scheibe (2007), função que tem como pressuposto a condição de leitor. Sabendo que compete à universidade a formação dos seus alunos fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, percebemos que nem sempre os professores cumprem o seu papel de formadores de novos leitores, pois trabalham o ensino desvinculado da pesquisa e da extensão, comprometendo a formação de qualidade.

Constatando a necessidade de investigar essa temática, afirmamos que esse assunto precisará ser investigado em estudos posteriores, dada a sua relevância para a universidade. Quanto à ideia de que o professor tem que ter uma prática consolidada de leitura, Violeta comenta: “acredito que o professor precisa ser um leitor assíduo para assim despertar no aluno o gosto pela leitura, não basta somente mandar o aluno ler, ele precisa de uma referência de leitor, e o professor precisa ser essa referência e modelo para o aluno”.

Na fala de Violeta, ela deixa claro que acredita que o professor deve ser referência para seu aluno. No caso do professor alfabetizador, essa vivência com a leitura precisa ser melhorada, pois o aluno dos anos iniciais ou ciclo de alfabetização está iniciando seu contato com a leitura. Embora esse aluno já possua suas experiências de leitura a partir dos eventos de letramento de que participou na família antes de chegar à escola, ele precisa encontrar na figura do professor o mediador de sua aprendizagem.

Freire (1996) ressalta que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos — um que, ensinando, aprende; outro que, aprendendo, ensina. Isso significa que o professor tem que criar situações que envolvam o aluno na condição de leitor. Segundo o autor, “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica” (FREIRE, 1996, p. 124).

Tendo claro que a condição de leitor tem que estar presente na formação do professor, Hortência afirma:

A pedagogia precisa contribuir para a formação de docente que valorize a leitura, se for analisar você perceberá que a pedagogia possui um leque enorme de conhecimento que nós podemos trabalhar na sala de aula, podemos trabalhar com diversas coisas que a pedagogia nos oferece, ela nos dá uma visão ampla para que possamos trabalhar e botar em prática aquilo que aprendemos na sala de aula.

Hortência faz referência ao curso de Pedagogia do qual ela é aluna, afirmando que é preciso que os ensinamentos que compõem o currículo do curso contemplem os saberes necessários para o melhor desempenho do trabalho do professor. Mas será que o curso está atendendo a esses anseios? Será que a universidade está atenta às necessidades da sociedade? O que pode esperar a sociedade da universidade e do curso de Pedagogia que se propõe a

formar professores? A universidade, como espaço de formação, tem a função de formar esse profissional?

Nesse caso, as disciplinas que discutem os fundamentos, as metodologias, os conhecimentos específicos da docência, estabelecendo relação com a própria produção acadêmica, suas leituras e sua produção escrita são indispensáveis, mas não estão sendo trabalhadas. Por isso, há a necessidade do curso de Pedagogia, na pessoa do professor, repensar a prática na perspectiva de atender aos anseios dos alunos.

Analizando as falas das entrevistadas, observa-se que elas estabelecem uma estreita relação com a prática de leitura e atuação dos professores. Para as acadêmicas, a leitura dá suporte para as práticas docentes, como afirma Orquídea: “ser uma boa profissional é incentivar a formação de novos leitores”; ou “acredito que é essencial ser um bom leitor para ser um bom professor”, como afirma Rosa. Já nas palavras de Tulipa, “o professor também tem que ser um leitor crítico”; Violeta acredita que: “professor precisa ser um leitor assíduo”; por sua vez, para Hortência: “docente que valorize a leitura”.

Outro ponto a ser destacado é que elas destacam a leitura com traços interacionistas, como condição de tornar-se crítico. O fragmento de Tulipa deixa isso claro quando destaca: “fazer análise do que ele está lendo, ou seja, tenha compreensão e poder de interpretação das leituras realizadas e não simplesmente ler por ler, tem que utilizar leitura na sua vida profissional como na vida social”. Entretanto, é importante destacar que o ato de ler não deve se resumir somente ao texto escrito e sim valorizar diversas formas de ler a realidade, que se encontra relacionada a outras práticas de leituras que estão além da escola (MARTINS, 2012).

Dentro do contexto da escola, é claro que professores e alunos são protagonistas da história, são autores. No entanto, é fundamental assinalar que se precisa avançar em relação ao simples fato de destacar leitura dentro da concepção de “bom” ou “mau”, o que, segundo os estudos de Britto (2003), é um conceito fragmentado que se caracteriza em mitos sobre leitura. Expressões como “bom leitor”, “gosto pela leitura” nas falas das interlocutoras, trazem traços dessa concepção redutora.

Um fato analisado nas entrevistas é que, apesar do reconhecimento da importância da prática de leitura, somente uma das entrevistadas (Orquídea) destaca outra modalidade de leitura além das acadêmicas, quando comenta: “as experiências de leitura que tenho, principalmente de obras literárias, me ajudou na questão da leitura como da escrita”. A ausência de referência da diversidade leitora nos relatos das acadêmicas, limitando a própria leitura no trabalho pedagógico da universidade, pode sinalizar que é uma prática redutora, o que responde a uma questão político-social que vai muito além do gosto e do prazer.

Como destaca Britto (2003, p. 109), em relação a essa prática: “Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos da cultura de massa”. Essa prática faz com que o acadêmico tenha confronto principalmente no início do percurso da universidade, como afirma Rosa: “A maior dificuldade que eu me deparei aqui na universidade, foi no primeiro período, até porque eu não estava acostumada com o nível dos

trabalhos acadêmicos, das leituras, do ritmo”. Orquídea, a esse respeito, destaca:

[...] enfrentei dificuldades principalmente com relação à interpretação do que foi lido. Os temas discutidos exigem essa prática, e no período que eu estudei educação básica não foi bem trabalhado, por isso encontrei bastante dificuldade. Não foi questão de ler, de decodificar, mas a questão de interpretar, de entendimento que curso universitário exige da gente.

O destaque da entrevistada enfatiza a forma como aconteceram as práticas de leitura, confirmando o que caracteriza Silva (1999), quando discute que o problema da leitura está vinculado à estrutura social, às próprias contradições do processo de formação, sobretudo do acadêmico. É perceptível uma carência na formação dessas universitárias devido a diversos fatores, entre eles as falhas na educação básica no que se refere à leitura e à escrita.

Sendo a universidade um espaço de formação por excelência, seu papel é proporcionar a construção do conhecimento a partir do ensino, para desenvolver a pesquisa científica necessária à formação dos profissionais para atuarem na sociedade. Para as entrevistadas, o professor tem que fazer o papel de orientador de novos leitores, mas, em suas falas, estão implícitos os preconceitos, as ideias formadas a partir das interações com a sociedade. A fala de Violeta explicita essa discussão:

Eu falo para meus alunos e também para os meus filhos todos os dias. É que a melhor forma de viver é fazendo aquilo que é certo, estudar. Minha dica é que leiam, leiam bastante, pois a leitura contribui para a interação entre as pessoas ou interação entre o leitor e a mensagem do texto que foi lido e assim a ter melhor entendimento do mundo.

A fala de Violeta é de incentivo para que seus alunos aprendam a gostar da leitura, mas será que ela exerce na prática esse hábito de ler? O professor precisa incentivar o aluno a partir do seu exemplo de bom leitor. Nesse contexto, é necessário que o professor tenha a capacidade de leitura, entretanto é fundamental desenvolver o olhar crítico desse profissional, para além do contexto da escola. Nessa perspectiva, a leitura precisa ser entendida como prática social que possibilite compreender o passado, o presente e estabeleça prognóstico para futuro (SILVA, 1998).

É preciso que a universidade ofereça condições para a construção de conhecimentos consolidados necessários para o exercício da profissão de alfabetizadora. Mas nem sempre essa instituição atende aos anseios do seu público. É preciso que os professores tenham domínio do conhecimento científico, bem como dos conhecimentos construídos socialmente que perpassam pelo domínio e uso da língua.

Nos discursos das entrevistadas, estão claros a superação e o reconhecimento do percurso de formação das acadêmicas. Rosa, no fragmento a seguir, salienta:

[...] a gente sempre vai se superando [...] acredito que já evolui bastante, porque a cada período que passa a gente aprende mais, sempre a gente está aprendendo um pouco mais e sempre aprendendo e levando as experiências adquiridas aqui na universidade para o meio social que a gente está inserida.

A posição da acadêmica permite compreender que a prática acontece numa luta de ideias na qual a linguagem é caracterizada como ato social. Portanto, a fala está situada em um tempo e em um espaço, ratificando a língua não simplesmente como um conjunto de normas, mas o seu caráter interacional, que tem uma regra própria.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na sociedade atual é de suma importância por permitir a inserção do indivíduo em sua cultura e no contexto social, tendo como parâmetro o exercício da cidadania. A prática de leitura permite o acesso aos saberes anteriormente produzidos, o que é fundamental para a sociedade letrada. No entanto, as práticas de leitura e escrita devem permitir que o leitor possa ser o protagonista da sua formação educacional.

Fundamentado na capacidade de o leitor ser sujeito de sua história e entendendo a linguagem como interação, a ideia do trabalho foi dar voz às alunas de Pedagogia, que, ao mesmo tempo, são professoras, para que narrassem suas histórias de letramento e suas concepções de leitura, tendo a ideia de seres sociais que constroem sua história e, para isso, se utilizam de diferentes saber.

Um importante construto é perceber que, no discurso das entrevistadas, embora afirmando conceber a leitura como interação, nos seus relatos e exemplos de práticas e entendimento, fica evidente que a concepção que possuem não se configura como interacionista, mas como tradicional, que reduz a leitura à decodificação de signos verbais.

Os eventos de letramento familiar são uma das condições que contribuem de forma significativa, positiva ou negativa no letramento escolar. Significa dizer que a prática de leitura desenvolvida pela família proporciona a formação do leitor, para interagir e atuar nos espaços sociais que frequenta.

Outro importante detalhe que destacamos aqui foi revelar que o entendimento e a concepção de leitura das entrevistadas, ao afirmarem que a leitura é indispensável na formação do cidadão e do profissional, apresentam fragilidade pelo fato de não apontarem outras leituras além das destinadas ao andamento dos conteúdos do curso.

O fragmento da pesquisa aqui descrito tem a sua importância para o curso de Pedagogia, haja vista que esse curso é espaço de formação inicial para os alfabetizadores que procuram encontrar no curso meios para fortalecer a sua formação e, assim, desempenhar com eficácia o trabalho docente. Acreditamos, portanto, que é possível melhorar a qualidade da formação do professor para que ele seja um leitor crítico e, assim, se melhore também o ensino da

leitura e, consequentemente, da escrita na educação básica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- DALLA ZEN, Maria Isabel Habeckost. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem linguística, pedagógica e sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- _____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Unicamp; MEC, 2005.
- _____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela. **Letramentos múltiplos**. Natal: UFRN, 2008. p. 93-118.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ZILLES, Ana Maria Stahl. Leitura e mediação nos relatos de estudantes de Letras. **Polifonia**, Cuiabá, v. 16, n. 19,

p. 133-160, 2009.

IMPORTANCE OF READING EXPERIENCES FOR DAILY LIFE AND PROFESSIONAL LIFE: a view from students of the Pedagogy Course at the Universidade Estadual do Maranhão

ABSTRACT – This study aims to highlight the importance of reading experiences in professional life. It have participated in this survey five students of the 5th period of the Pedagogy Course of the Universidade Estadual do Maranhão. The nature of the research is qualitative, bringing an analysis located within the history of reading each interviewee. The instrument used to obtain data was the semi-structured interview. The work was founded on theoretical studies by several authors demonstrating that the academic training path brings the contribution of experiences in various contexts of literacy and the way of acting as teachers of the early of Elementary School. The research contributes to linguistic studies to the extent that it allows the discussion of the academic in the formation of teacher as the mother tongue user and action as literacy teacher.

KEYWORDS – Language, literacy, reading.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
ESCOLA DO CAMPO**Rebeca Ferreira Carvalho¹**<http://lattes.cnpq.br/8720499733583769>Universidade do Estado de Mato
Grosso, UNEMAT
Cáceres - MT**Miguel Rodrigues Netto²**<http://lattes.cnpq.br/5892152879005889>Universidade do Estado de Mato
Grosso, UNEMAT
Sinop – MT

seguintes questões: Qual a contribuição do ensino de produção textual na construção de processos identitários de alunos da escola do campo? Por que os alunos da “zona rural” sentem dificuldade em reconhecer os gêneros textuais e produzir textos coerentes e coesos? Para tanto, a discussão será direcionada a luz das contribuições teóricas de VYGOTSKY (1934), BAKHTIN (1992), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Escola do campo, escrita, leitura, identidade.

RESUMO – A presente investigação enquadra-se em estudos sobre processos de aquisição da linguagem através de textos escritos por alunos da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, localizada na zona rural no Assentamento Sapiquá região de fronteira Brasil/Bolívia, relacionando-os as temáticas utilizadas como ponto de partida para sua produção. Nosso olhar sobre o objeto de pesquisa centrou-se nos processos interacionais que ocorrem entre os sujeitos interlocutores – professores/alunos, com base em critérios teóricos analisados nos textos de alunos, objetivando responder as

1. INTRODUÇÃO

Nossa investigação enfoca as práticas de leitura e produção de texto propostas por professores a alunos da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida que abrange o Ensino Fundamental e Médio situada na zona rural no Assentamento Sapiquá, onde foi desenvolvido o programa Projovem Campo – Saberes e Fazeres da Terra, focando o uso da gramática, leitura e a produção de textos como processos identitários. O tema insere-se na relação professor-aluno em que se dá a transmissão e a apropriação dos

1 Professora da Educação Básica Municipal. Formação acadêmica em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pedagogia pela Faculdade de Tangará da Serra - UNISERA. Especialização em Educação do Campo - Saberes e Fazeres da Terra pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Mestranda em Educação no Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Inclusiva/PROFEI/UNEMAT/SINOP/MT E-mail: rebeca.ferreira@unemat.br.

2 Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo (UFMT). Licenciado em Letras Português/Inglês (UNICESUMAR). Mestre em Política Social (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT) e Doutor em Ciências Sociais (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP). Foi Presidente da Câmara de Educação Profissional e Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso no período 2017/2019. E-mail: miguel.rodrigues@unemat.br.

conhecimentos. Nesse sentido:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal então presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural (BRASÍLIA, 1999, p. 139).

As pesquisas atuais vêm mostrando que a instituição escolar se caracteriza por ser contraditória e múltipla, buscando nas investigações caminhos para sua conceituação como lugar de imponência (SOUSA, 1996). Entendemos a escola como instituição social por excelência que permite a organização da cultura, a produção, apropriação e construção do conhecimento científico, o lugar privilegiado de socialização do saber, na medida em que é de sua responsabilidade a divulgação do saber nela e por ela produzido (KOHL, 1995).

Os saberes que circulam na escola fazem parte do que se convencionou denominar “cultura escolar”, isto é, um conjunto de discursos formulados pela e para a escola, objetivado no ideário educacional e, organizado pela pedagogia, nos saberes constitutivos das diversas disciplinas escolares (PENIN, 1994), e nas práticas discursivas, originadas nas regularidades de determinadas práticas sociais (FOUCAULT, 1969).

Estes conhecimentos, saberes portadores de valores, que encontram na linguagem verbal um de seus espaços de existência mais relevantes, na medida em que o signo verbal funciona como elemento mediador e constitutivo da realidade, relacionando-se às estruturas de poder e formas de conhecimento (VYGOTSKY, 1934 e BAKHTIN, 1992). É, por esta razão, que a linguagem contribui no processo de construção das identidades, na formação de atores sociais, assegurando as hegemonias culturais através das práticas discursivas (MCLAREN, 1997).

Na esteira dessas reflexões, pensamos a linguagem como espaço de manifestação de práticas discursivas inter e intra subjetivas, inscrevendo-se nas esferas do público e do privado, do institucional e do cotidiano, percorrendo vários gêneros discursivos (BAKHTIN, 1952); desse modo, pretendemos centrar nosso olhar nas práticas discursivas (FOUCAULT, 1969) que se processam entre os sujeitos interlocutores professores-alunos e valores de referências que se processam no discurso escolar, e que circulam na sala de aula por ocasião da realização de atividades de produção textual escrita dos alunos. Observamos os seguintes momentos desta atividade: a situação geradora desta, as instruções da professora aos alunos, as temáticas, e em seguida, as posições de sujeito assumidas pelos alunos face às temáticas que lhes eram apresentadas.

2. GRAMÁTICA, LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Os sistemas de significação e representação, nas sociedades contemporâneas, multiplicam-se e com eles os processos identitários ou de subjetivação estão em processo de constante mudança. A identidade não pode ser considerada como um dado adquirido, uma propriedade, ou mesmo um produto. Desta forma torna-se um lugar de conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser (HALL, 1992; GIDDENS, 1991). Por outro lado, a cultura da globalização favorece, paradoxalmente, a uniformização de vozes (BAKHTIN, 1981) que se revelam na repetição de determinadas formações discursivas, e que assumem, às vezes, a natureza de discurso fundador.

Orlandi (1993) define o “discurso fundador” como os enunciados que ecoam e reverberam efeitos de nossa história, em nosso dia a dia, em nossa reconstrução cotidiana, em nossa identidade. São discursos que constroem um imaginário social que nos permitem fazer parte de um país, de uma nação, de uma formação social determinada, com a propriedade de fundar sentidos onde outros sentidos já se instalaram, (re)significando o que veio anteriormente, instituindo outra memória. Foucault (1969), por sua vez, considera o discurso fundador como a “instauração da discursividade”, relacionando-o à questão da autoria, que neste caso deixaria de estar restrita à produção de uma obra, ampliando-se para a possibilidade de formação de outros textos. Maingueneau e Cossutta (1995) consideram que os discursos fundadores ou constituintes realizam uma função de arquivo na produção simbólica de uma sociedade, citando como tipos exemplares, os discursos religiosos, científicos, filosóficos, literários e jurídicos.

O discurso fundador instaura as condições de formação de outros discursos, configurando um processo de identificação para uma cultura, uma etnia, uma nacionalidade, ao mesmo tempo que em seu funcionamento relacionam-se o intra e o extra discursivo, isto é, uma representação de mundo e uma atividade enunciativa, que se manifestam em materiais discursivos de diferentes naturezas.

Neste sentido, o discurso produzido na e pela escola não seria um discurso fundador e sim uma produção discursiva heterogênea:

A instituição escolar é aqui defendida, a partir de Masschelein e Simons (2014), como um espaço coletivo, baseado na hipótese de igualdade que oferece o mundo como um bem comum mediante a formação de interesse e de curiosidade. Ou seja, não se trata de reduzir a escola a prestadora de serviço “para o avanço da aprendizagem e, portanto, para satisfazer as necessidades individuais de aprendizagem e aperfeiçoar resultados individuais de aprendizagem”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 157).

A escola é o ponto de encontro de “vozes” de interlocutores imediatos ou mediatos, presentificada nas várias visões de mundo, nos modelos, nas teorias, estabelecendo relações dialógicas, polifônicas ou não, inter e intra enunciados, possibilitando, em seu modo de operar, a incorporação da palavra alheia em nossos enunciados, em graus variáveis de assimilação ou

reestruturação (BAKHTIN, 1981).

Para (FREIRE, 2001) a escola é um local de construção da cidadania:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia' (Freire, 2000 apud Gadotti, 2002).

Com base nestes conceitos, apontamos os tipos de discursos que circulam e que são construídos no contexto escolar, identificando as vozes que se fazem presentes na produção textual de alunos; partimos do princípio de que os processos identitários ou posições de sujeito podem ser apreendidos a partir de produções textuais, orais ou escritos, nas quais os indivíduos, fazendo uso de narrativas, justificam suas posições de sujeito (Dubar, 1998). É, portanto no âmbito da esfera pública, definida por espaços simbólicos, o lócus preferido para o estudo das práticas sociais, das normas que regulam estas práticas e para a identificação do ser social, pois segundo Foucault (1969), o discurso constrói os objetos, as identidades, os conceitos, os quais se manifestam nos textos através de várias vozes.

Muito se tem discutido a respeito do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Há pesquisadores do campo sociolinguístico que defendem que o/a professor/a de português não deve focar no ensino da gramática e trabalhar com seus alunos somente as atividades de leitura e produção de texto. Entretanto, a maioria dos professores possuem como objetivo principal que os alunos sejam, ao final do Ensino Médio, competentes leitores e produtores de textos e não meros conhecedores de uma nomenclatura gramatical específica, com suas regras e exceções. De que adianta o aluno dominar toda nomenclatura gramatical, se é incapaz de produzir um texto com clareza, coerência e coesão?

Se entendermos a gramática como um sistema de relações internalizadas na mente dos falantes de uma língua, podemos afirmar que o aluno, ao chegar à escola, já conhece gramática, pois se comunica perfeitamente em sua língua materna. Qual o papel da escola, então, no ensino de gramática? Evidentemente, aprimorar a capacidade de articulação do pensamento do aluno, discutir e evidenciar as relações gramaticais, oferecendo novas possibilidades de expressão. Não basta, para isso, apresentar conceitos prontos e uma série de exercícios de fixação, pois o trabalho tornar-se-á enfadonho e a atividade desinteressante, descaracterizando em princípio a tarefa a que se propõe. Mas sabemos que é difícil romper com o tecnicismo na

escola, pois a educação brasileira viveu muitos anos sob esta égide, sobretudo no período da ditadura militar (1964-1985):

Na esteira desse processo de modernização capitalista pela via autoritária o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei no 5.540 que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei no 5.692 que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus. Ambas tinham como objetivo criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática [...] (FERREIRA JR., 2010, p.98).

Assim, dois caminhos, pelo menos, apresentam-se diante dessa perspectiva: não ensinar a gramática, enfatizando exclusivamente a leitura e a produção; ou ensinar a gramática de um modo reflexivo, expondo o aluno a vários tipos de texto, aos quais, ele está exposto cotidianamente, levando-o a refletir sobre fatos da língua.

Acreditamos que o segundo caminho é o mais indicado considerando a importância da Língua Portuguesa como componente curricular no Ensino Básico que compõe a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conforme os documentos oficiais da educação brasileira: “a linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento”, afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Médio. Nesse sentido, o aluno deve ser levado a “compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade”.

Assim, os textos devem ser a matéria-prima do professor no trabalho com a língua. Eles devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Ponto de partida porque é neles que os alunos devem descobrir os modos de construção; e ponto de chegada porque se espera que, a partir da reflexão sobre textos alheios, os alunos se tornem capazes de construir seus próprios textos.

A produção de texto deve ir além da perspectiva de treinamento, de transferência de habilidades linguísticas com o fim em si mesmas. Ensinar a produzir textos é formar para o mundo das palavras e nada tem relação com treinar para repassar conteúdos gramáticos normativos da língua desconectados com a realidade em que o educando vive. Assim nos ensinou (FREIRE, 2000):

Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo (Freire, 2000, p. 94 e 95).

Na produção e na leitura de textos verbais, de um modo geral, os alunos combinam palavras, frases e orações seguindo determinadas regras, as quais nada mais são do que a gramática natural da língua, que todo falante conhece e utiliza em seus atos de comunicação verbal. Portanto, não há texto sem gramática – a gramática sustenta o texto. Afinal, um texto não é um “amontoado” de palavras, mas uma estrutura em que essas palavras se organizam segundo as regras da língua. Assim entendemos que o ensino de gramática não deve ser abandonado e mais, que deve ser um suporte da comunicação escrita. O tratamento dado ao estudo gramatical deve ser multivariado e estimulador de consciências sobre a língua e o mundo.

O conhecimento de gramática é tanto mais eficiente quanto mais exposto aos fatos gramaticais estiver o estudante. Assim, devem ser apresentados aos alunos os mais variados tipos de textos contemporâneos – notícias jornalísticas, poemas, anúncios publicitários, crônicas, textos instrucionais, etc., com linguagens diferentes, e que seja garantido o espaço para os alunos elaborarem, criarem, discutirem e trocarem seus próprios textos. Tendo em vista que a sociedade em que vivemos é letrada, não podemos sonegar ao aluno a oportunidade dele conhecer as diversas formas de comunicação escrita, de discutir sua eficácia e expressar-se competentemente nas diversas situações que a vida lhe apresenta. Pois para os PCNs:

O contexto que é mais próximo do aluno é mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência. O aluno vive num mundo de fatos regidos pelas leis naturais e está imerso num universo de relações sociais. Está exposto a informações cada vez mais acessíveis e rodado por bens cada vez mais diversificados, produzido com materiais sempre novos. Está exposto também a vários tipos de comunicação pessoal e de massa (BRASÍLIA, 1998, p.138).

A produção de texto deve ser significativa, como tudo na relação ensino/aprendizagem. O aluno tem de saber o que está e por que está escrevendo, em que situação está escrevendo e para quem está escrevendo. É fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte.

Mas é comum ainda vermos nas escolas o professor de Língua Portuguesa trabalhar a produção de textos, então chamada de redação, como uma atividade intramuros, ou seja, uma atividade essencialmente escolar. Essa atitude traz conseqüentemente para o aluno, a ideia de que só no âmbito escolar se produzem textos. Nessa perspectiva, os alunos passam a encarar a produção de textos como uma obrigação imposta pela escola (“trata-se de um dever, não de uma atividade”). Por não estarem associadas às reais experiências de vida, tornando-se uma tarefa desinteressante, vazia de significação e, em muitos casos, árdua. Como conseqüência não ocorre aprendizado satisfatório, pois não há motivação. Afinal, “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido” (FREIRE, 1971, p. 27).

O resultado da falta de interação e dinâmica são textos artificiais, com predominância de

ideias preconcebidas e baixa capacidade crítica e reflexiva, uma vez que não há envolvimento do aluno com o texto e este não tem função além de componente avaliação no qual será aferida nota. Essa dissociação se opera entre o produtor (o aluno) e o produto (o texto) mas o aluno não sente o texto como efetivo produto de seu trabalho, como reflexo de sua experiência de vida, como revelador de seus próprios pensamentos e das contradições internas que carrega. O texto passa a ser, portanto, um “amontoado” de ideias alheias, possivelmente apresentadas sem coesão, coerência e unidade.

O professor deve criar situações que levem o aluno a encarar a produção de texto como algo que extrapole o ambiente escolar, principalmente o das aulas de Língua Portuguesa, apresentando-a como uma atividade que se faz ou se pode fazer, com competência o tempo todo e em situações do dia a dia e principalmente mostra que tal produção está intimamente associada a reprodução da vida social que o educando tem extramuros. “Todos os modos comunicativos utilizados na produção de um texto ou discurso possuem significados e, portanto, não estão ideologicamente deslocados ou acrescentados apenas para adornar ou ilustrar o texto verbal [...]” (AMOÊDO, SOARES, 2020, p.132-133).

É fundamental mostrar aos alunos que texto não é somente aquele tipo de composição escrita que ele produz na escola (a descrição, a narração e a dissertação), mas uma atividade que ele exercita diariamente, como em tais situações: quando tem de convencer seu pai a aumentar a sua mesada, quando deixa um bilhete para alguém solicitando algo, quando manda uma carta, quando tem de responder uma questão na prova de História e diversas situações cotidianas. Ao tomar esta consciência de que produz textos de diversas modalidades no dia a dia em diversos contextos, para diversos interlocutores, sobre diversos assuntos, o aluno percebe que possui um saber e que, portanto, é capaz de exercitá-lo também no ambiente escolar.

Fig. 1 – Aula de produção textual



Fonte: Site Brasil Escola, 2021.

Quanto à leitura, passa a ser vista como procedimento complexo que implica o ato de compreender, inferir, extrapolar, entrar em contato com vários tipos de texto, reconhecer-se

no texto, reconhecer-se parte de um contexto, opinar, discutir e posicionar-se. Assim, prepara o aprendiz já que é através da linguagem e da interação verbal e não-verbal que se instaura o sujeito engajado discursivamente. A língua é o campo em que o eu e o outro se interagem mediados pelo texto e de modo recíproco para que troquem experiências culturais e sociais.

Para instaurar esse novo enfoque no ensino/aprendizagem de gramática, leitura e produção de textos propõem-se o trabalho com as seguintes competências e habilidades:

1) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis, etc.);

2) Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção;

3) Respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização.

Importante destacar que a leitura da palavra está para nós inserida no processo muito mais amplo e multifacetado que é a leitura de mundo, a formadora de sujeitos plenos de cidadania e capazes de ler linhas e entrelinhas e por isso entendemos que:

Há um papel pedagógico e político nesse processo: troca de saberes, interlocução, compartilhamento solidário. O educador não poderá se omitir de, também ele, comunicar sua leitura do mundo; tornando claro que não existe uma única leitura possível. Há tantos mundos quanto leituras possíveis dele (polissemia). Leitura alguma, entretanto, é definitiva, terminal. A palavra em mutação nos recria. Rebenta a bitola do tempo, perspectiva o “não encerramento num eterno presente” (STRECK, 2006, p. 146).

Fig. 2 – Aula de Leitura na Educação Infantil



Fonte: Site Biblio Info, 2021.

3. LINGUAGEM E IDENTIDADE: PROPOSTAS DIDÁTICO/ PEDAGÓGICAS

A partir da observação das aulas destinadas para alunos do Projovem Campo, notamos a presença contínua do conflito entre a linguagem oral e a produção escrita; devido à lacuna existente entre o que pertence ao cotidiano do aluno e o que é ensinado na escola.

Desse modo, a prática das produções escritas não corresponde ao papel destinado à linguagem, a qual deve proporcionar o contato com o conjunto de valores e de conhecimentos dos grupos letrados que a aquisição da escrita possibilita, criando a necessidade de reafirmação dos valores, dos conhecimentos e de outros elos de solidariedade com a comunidade de origem. A construção da identidade e a percepção da alteridade precisa estar presente nos processos formativos desencadeados na escola:

O reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e também do outro. É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade. O eu e o outro se constituem e realizam a vocação ontológica (ser mais) no diálogo e na aceitação do outro como pessoa-sujeito. [...] Os seres humanos se fazem no diálogo, na comunhão, na escuta do outro. “O eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui (TROMBETTA, 2010, p. 63-64).

Em situações em que os valores e as crenças do grupo são desvalorizados devemos lembrar que na aula que se centra no repasse de informações valorizadas pelos grupos de poder, percebe-se que essa desvalorização é uma constante, desse modo a inserção do aluno nas práticas letradas torna-se muito mais difícil.

Citamos como exemplo uma situação de proposta de produção escrita aplicada a um grupo de mulheres não inseridas na cultura letrada, na qual elas deveriam escrever uma receita culinária.

Contudo, é pertinente considerar que se não houvesse um contexto construído que justificasse essa modalidade para o registro de um fazer de natureza essencialmente não-verbal, tal atividade poderia se transformar para elas em uma tarefa sem sentido, e ao mesmo tempo, muito difícil. Todavia, perceber essa dificuldade não é fácil para o professor ou para qualquer um que já tenha internalizado a ideia da escrita como a única maneira de construir sentido.

O gênero textual receita culinária obedece algumas estruturas como: nome do prato, ingredientes e modo de fazer; estas são convenções para registrar uma ação em que o que aparece como linear e sequencial a fim de facilitar, para um leitor, o processo de reconstrução da ação à distância.

É comum ensinar a escrita de receitas como o domínio de um tipo de texto – uma estrutura numa modalidade alternativa à modalidade oral. A aprendizagem estaria justificada pelas funções que ela tem para os grupos letrados como auxílio da memória. Mas esse tipo de

texto não funciona nas práticas desse grupo do Projovem, na medida em que se estabelece com mais evidência a prática oral que não exige tais convenções, mediante isso a escrita se constrói mera forma, sem sentido.

Se invertermos a direção da atividade começando pela construção da função social, ou seja, para que serve a receita escrita, a organização das informações passará a ser o problema a ser resolvido pelos alunos e a aprendizagem da elaboração do gênero receita não será a aprendizagem de uma mera forma, mas sim a solução do problema.

Com base nestes pressupostos teóricos, propusemos uma atividade aos alunos do Projovem Campo, a qual partiu do gênero textual receita e de sugestões do grupo, que decidiram pela elaboração de sabão caseiro. Mediante isto, foi feito o levantamento do material necessário para a fabricação do sabão e a realização de uma oficina, em que os alunos conduziram as atividades e instruíam oralmente a respeito da elaboração do sabão caseiro.

Tal prática, de certa forma, é algo que faz parte do contexto cultural desses alunos, já que muitos utilizam deste sabão em suas atividades domésticas, além disso, existe a questão econômica e sustentável intrínseca a isto. Algo mais relevante é o valor social e histórico entre eles deste sabão, pois é uma receita que se passa de mãe para filhos, sendo algo hereditário e que fortalece cada vez mais as raízes e identidades rurais.

A partir do oral mostrou-se a estrutura do texto de forma organizada, porém o vocabulário constitui-se de uma variante coloquial comum às pessoas desta região em área de fronteira, em função disso propomos um trabalho de reflexão e de escrita desse processo para que alguém de fora do grupo compreendesse como elaborar o sabão.

Surgiu então a necessidade de informar aos alunos ausentes sobre o produto elaborado, então, a receita escrita surgiu como o texto requerido para tal função. No processo de escrevê-la, os alunos precisaram distanciar-se da atividade, lembrar os passos, corrigir os erros de memória, buscando apresentar a atividade como uma sequência ordenada de ações.

Tiveram ainda de codificar em palavras as ações; de introduzir uma dimensão didática, própria da exposição escrita – iniciando o texto com o nome da receita, seguindo com a listagem dos ingredientes e terminando com o modo de fazer – a fim de facilitar a reconstrução da atividade por parte do leitor.

As atividades propostas possibilitaram aos alunos a elaboração de textos que apresentaram características informais na estrutura, manifestando suas posições de sujeito, revelando sua subjetividade, suas visões de mundo, através das diversas vozes “alheias”, possivelmente, de outros discursos da própria escola ou da mídia.

Estes fatos relatados trazem algumas implicações para o processo ensino/aprendizagem de atividades de produção textual, que se realiza na escola. De um lado, o reconhecimento de que o discurso pedagógico é portador de valores e constitutivo de identidades.

De outro, porém, parece-nos que, por parte das professoras, não há ainda posições de

sujeito, que indiquem considerar o ensino da produção textual, enquanto um instrumento de discussão de valores morais e éticos.

Ou seja, o discurso da escola sobre o ensino da produção textual, manifestado nas vozes desta e de outras professoras (OLIVEIRA, 1998), por cingir-se ainda aos limites da preocupação com a organização estrutural do texto, negligenciando a produção de sentidos e seus efeitos, perde uma excelente oportunidade para recuperar o “sentido” de escrever “na” escola, e não apenas “para” a escola (GERALDI, 1990).

Esta análise, ainda que restrita, sugere que o ensino da produção textual pode vir a ser um instrumento para a construção de abordagens alternativas, funcionando como elemento relevante na superação da inoperância da instituição escolar. Concordamos, pois, com (MCLAREN, 1997), sobre a necessidade de que as pesquisas devam envolver-se em questões de como as escolas deveriam ser e que atividades deveriam desenvolver. No bojo destas questões, recolocamos a necessidade de formar educadores que sejam capazes de transmitir aos estudantes e fazer com que eles construam e apropriem-se de conhecimentos e valores dos quais vão precisar para articular suas próprias vozes e entender as vozes do outro, transformando-se então, desta forma em agentes sociais coletivos, cidadãos críticos e reflexivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E INQUIETAÇÕES FUTURAS

É necessário perceber o modo de funcionamento do conhecimento escolar nos processos de construção de identidades, formulações de desejos e de necessidades. Em outras palavras, é preciso ver as Escolas do Campo como espaços de produção e legitimação de formas de subjetividade e modos de vida, bem como, espaços em que se valorize o homem do campo e suas práticas rurais como um conjunto de riquezas da terra.

Outro aspecto importante para a discussão da produção textual e da leitura é a possibilidade de se trabalhar com a multimodalidade discursiva.

As práticas discursivas contemporâneas acentuam o uso desses tipos de textos multimodais como formas de comunicação, por exemplo, os discursos em contexto digital, nas mídias, na publicidade, que apresentam uma gama de características como: o hibridismo, a intertextualidade, a interdiscursividade, o dialogismo, a própria multisssemiose, entre outras características que tornam as práticas cada vez mais fluidas ou líquidas, rememorando um termo conceitualmente proposto (AMOÊDO e SOARES, 2020, p.132 *apud* BAUMAN, 2001).

E como inquietação futura, porque uma pesquisa nunca está totalmente fechada deixamos a preocupação com a exclusão digital, pois em tempos de pandemia da COVID-19 o ensino passou a ser remoto e isto evidenciou que a dita popularização da internet não atingiu todos os setores da sociedade o que impôs barreira ao processo de ensino-aprendizagem.

[...] é preciso não romantizar o papel das tecnologias, especialmente sua utilização no contexto de anomia gerado pela excepcional realidade do momento pandêmico, pois, também no acesso a estas, vê-se uma expressão das desigualdades sociais presentes no ambiente educacional: escolas melhores ou malestruturadas, estudantes incluídos ou excluídos digitalmente e docentes com um largo desafio por formação que dê conta de pensar processos de ensino e aprendizagem sob esta nova perspectiva (CORADINI, 2021, p.21).

Porém este aspecto já é assunto para uma pesquisa futura.

REFERÊNCIAS

- AMOÊDO, Rafael Seixas de; SOARES, Neiva Maria Maxhado. **Análise crítica multimodal de discursos sobre AIDS e HIV em capas de revistas**. IN: **Multimodalidade, gêneros e discursos: teorias e análises**. Neiva Maria Machado Soares (organizadora). São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- BAHKIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979. Original, 1929.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. trad. DENTZIEN, P. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2001.
- BRASIL. **PCNs: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1999.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** - Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC /SEF, 1998.
- CORADINI, Lucas. **Prefácio**. /N: **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. Carine Bueira Loureiro, Maura Corcini Lopes - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- DUBAR, C. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. Educação e Sociedade, 62. Ano XIX. Campinas, 1998.
- FERREIRA JR., Amarilio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- _____. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação e org. de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.
- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GIDDENS, A. **Modernity and Self-Identity**. Cambridge: Polite Press. 1991.
- HALL, S. **The question of cultural identity**. Polity Press/Open University Press, 1992.

- KOHL, M. **Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky**. São Paulo: Ática, 1995.
- MAINGENEAU, Cossutta. F. **L'analyse des discours constitutants**. LANGAGES, 117. Paris: Larousse, 1995.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- OLIVEIRA, M.B.F. de. **A construção do sentido em textos de escolares**. Vivência, v.12.n.1, p:77-86. Natal, Edufrn, 1998.
- ORLANDI, E.P. **Vão surgindo sentidos**. /N: E.P. ORLANDI (org) **Discurso Fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993.
- PENIN, S.T. de S. – **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas - SP: Ática, 1994.
- SOUZA, J.V. A de. **Educação: modernidade, modernização e modernismo: crenças e descrenças no muno moderno**. Educação e Sociedade, n.57/especial, dezembro, 1996.
- STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo. (Orgs.). **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006.
- TROMBETTA, Sérgio. **Alteridade**. /N: STRECK. Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- VYGOTSKY, L. **A pré-história da escrita**. /N: L.Vygotsky, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Original publicada em 1930. Pensamento e Linguagem. Lisboa. Antídoto. 1979. Original, 1934.

TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN COUNTRY SCHOOLS

ABSTRACT – This investigation is part of studies on language acquisition processes through texts written by students from the Municipal School Nossa Senhora Aparecida, located in the rural area of the Sapiquá Settlement in the Brazil / Bolivia border region, relating them to the themes used as starting point for your production. Our view of the research object was centered on the interactional processes that occur between the interlocuting subjects - teachers/students, based on theoretical criteria analyzed in the students' texts, aiming to answer the following questions: What is the contribution of the teaching of textual production to construction of identity processes of rural school students? Why do students in the "rural area" find it difficult to recognize textual genres and produce coherent and cohesive texts? Therefore, the discussion will be directed to the theoretical contributions of VYGOTSKY (1934), BAKHTIN (1992), among others.

KEYWORDS: Country school, writing, reading, identity.

CAPÍTULO 5

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: SILENCIANDO VOZES NO SISTEMA DE ENSINO¹

Flavia Oliveira Teófilo da Silva

<http://lattes.cnpq.br/4117859515193601>

YDUQS, Rio de Janeiro - RJ

RESUMO – Este artigo promove o debate sobre os temas que envolvem a educação de surdos brasileira, desde sua concepção ao longo da história até a abordagem política e legislativa em torno desse universo de ensino. Para completar essa discussão, destacam-se os aspectos em que se baseiam as propostas educativas bilíngues destinadas à comunidade surda e, brevemente, quais são as lacunas por trás da formação do professor de Educação Básica que, em algum momento de sua carreira, possivelmente terá de lidar com o aluno surdo em classes de ensino regular. O objetivo é contribuir para o conhecimento de questões referentes à educação de surdos que circulam em documentos oficiais e na legislação, a partir de uma análise linguística e histórica de discursos pautados nas concepções de aprendizagem de línguas que emanam desses documentos e dessas leis. Na tentativa de aproximar-se de seus coenunciadores, os enunciados presentes no interior de tais escritos, que tematizam, supostamente, o ensino de

português como segunda língua (L2) para alunos surdos, além de prescreverem a atividade docente, apagam as subjetividades dos alunos com surdez, desconsiderando suas particularidades e silenciando suas vozes como verdadeiros protagonistas desse sistema de ensino.

PALAVRAS-CHAVE – Educação de Surdos, Língua Brasileira de Sinais, Modelo Bilíngue de Educação.

1. INTRODUÇÃO

Discutir sobre a educação de surdos no Brasil implica discorrer sobre o debate que envolve a educação inclusiva – política que vem sendo implementada no país desde a década de 1990, quando houve mudanças significativas na educação brasileira. Seu objetivo é oferecer a democratização no espaço escolar como uma forma de permitir a todos o acesso ao ensino de qualidade, incluindo o aluno com necessidades especiais educacionais na escola regular. Em outras palavras, essa proposta visa ao trato da diversidade no ambiente de sala de aula, à defesa dos direitos humanos, à aproximação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais, enfim,

¹ Este artigo tem como base o seguinte trabalho acadêmico de mesma autoria: SILVA, F. O. T. Institucionalização da educação de surdos no Brasil: por trás da escrita, o silêncio. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, 2014.

a uma série de pressupostos que subjazem às políticas educacionais brasileiras desenvolvidas em prol desse grupo específico, dentro do qual se enquadra o aluno surdo.

Mas, antes de atentar para esse projeto de inclusão, é necessário entender como a comunidade surda foi caracterizada pela sociedade no decorrer da história para classificar-se como integrante desse conjunto de sujeitos marcados pela diferença.

2. CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A surdez sempre foi definida pelo estigma da medicina: tratava-se de uma doença que acometia determinados sujeitos com algum tipo de deformidade no organismo – fato que os distinguia dos demais por uma espécie de anormalidade. Durante muitos séculos, eles foram julgados incapazes, porque não podiam expressar seus conhecimentos por meio da linguagem. Por isso, eram excluídos do convívio social, proibidos de frequentar as escolas e privados de seu direito à educação e à cidadania.

Mas, com a chegada da Era Cristã, baseando-se na crença de que a “deficiência” nada mais era do que a manifestação divina para alertar o povo sobre seus pecados, a sociedade passou a “aceitar” os surdos e a ver neles uma oportunidade de salvar suas almas: toda vez que os ajudasse, poderia se livrar de seus pensamentos pecaminosos e, conseqüentemente, alcançar o perdão de Deus.

Somente em meados do século XIX, a forte influência de estudos médicos sobre a “deficiência” e a linguagem tornou evidente a necessidade de adaptar esses indivíduos ao meio social pelo desenvolvimento da fala. Se os surdos possuíam certa dificuldade de socialização por motivos clínico-biológicos, nada mais justo e benéfico do que educá-los e emoldurá-los à cultura dominante mediante o trabalho de reabilitação de sua audição. Essa era a visão difundida na época.

A partir dessas manifestações sociais – apoiadas no sistema de formação discursiva do campo da medicina –, observa-se a produção de discursos sobre uma realidade pré-concebida quanto aos surdos, com base nas relações de poder que se instauravam na sociedade. Esses discursos passaram a ganhar certo valor de “verdade”, entremeados ora por contradições, ora por apagamentos, o que ratifica a heterogeneidade inerente a todo discurso.

Já partindo da premissa de que tais sujeitos precisavam interagir com o mundo que os rodeava, com a ajuda do governo, criou-se, oficialmente, em 1857, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição brasileira destinada às pessoas consideradas “deficientes auditivas”: o Instituto Imperial para Surdos-Mudos – herança europeia do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, fundado em 1760. Tratava-se de uma escola própria para sua educação, que propunha instruí-los a se comunicar com os ouvintes e convertê-los, sob o auxílio da “caridade”

religiosa, a certo grau de normalidade perante a sociedade. Mais tarde, já no século XX, essa entidade educacional ficou conhecida como o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No interior dessa escola para surdos, os alunos eram disciplinados por meio de uma língua de sinais criada a partir do alfabeto manual de origem francesa, que, posteriormente, consagrou-se como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), não sem antes ser alvo de discussões quanto a seu método de ensino. Afinal, em função dessas concepções de surdez construídas ao longo da história, a integração dos surdos à escola regular estava associada ao desenvolvimento do oralismo – pressuposto para que essa comunidade estabelecesse a interação com o outro (nesse caso, os ouvintes).

Como resultado do Congresso de Milão (1880) acerca das discussões sobre o ensino de surdos, essa metodologia pedagógica foi destinada como a mais adequada a sua educação. Seu objetivo principal era oralizar o aluno, ou seja, treiná-lo para o aprendizado da fala. É possível associar essa tentativa de adestramento dos surdos a uma das formas de poder disciplinar que, a partir dos séculos XVII e XVIII, passaram a constituir práticas sociais para assegurar a ordem e a submissão dos indivíduos aos governantes da época.

A referida prática se baseava na já mencionada representação da surdez, calcada em uma visão clínica da diferença linguística surda como caso patológico, passível de tratamento rumo à “normalidade”. Portanto, de acordo com essa abordagem educacional, a língua de sinais dificultaria o processo de oralização. Logo, seu uso era proibido ou, ainda, não incentivado em espaços escolares. Durante muito tempo, até meados da década de 1970, esse paradigma orientou as práticas pedagógicas direcionadas a tal grupo com necessidades especiais, reprimindo o uso da língua de sinais. No lugar da ênfase à escolarização formal, ratificava-se o treinamento da expressão pela palavra.

O fato é que muitos criticaram o oralismo – educadores, surdos e seus familiares etc. –, mas, embora essa abordagem de ensino parecesse desfavorável à comunidade surda, outras possibilidades foram surgindo ainda muito influenciadas por esta até se chegar à filosofia da Comunicação Total (CT), que exigia “a incorporação [à educação] de modos apropriados de comunicação – auditiva, manual e oral –, a fim de assegurar uma efetiva [interação] com pessoas surdas” (ALBRES, 2005, p. 29). Logo convertida ao *status* de *método*, a aplicação da CT causou grande confusão no universo educacional direcionado às pessoas com surdez por não oferecer um padrão em que os surdos pudessem se ancorar para manter a interação entre si e com o mundo.

A ideia de aproximar o surdo da linguagem oral e da CT perpassava os argumentos presentes em documentos oficiais voltados para legitimar a aprendizagem desses alunos. Entretanto, tornou-se visível sua dificuldade em estabelecer integração social com os ouvintes,

dada a circunstância de que a referida comunidade sempre foi marcada por uma diferença linguística e cultural, o que resultou no fracasso quanto ao domínio da oralidade.

Tais consequências abriram espaço, na década de 1980, para o surgimento de movimentos em favor de novos caminhos para a escolarização e socialização do surdo, bem como para a oficialização e legalização da Libras como língua própria desse grupo de indivíduos. Durante esse período de luta, foi fundada, em 1987, também na cidade do Rio de Janeiro, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

Mas somente na década de 1990, após encontros internacionais, os direitos das pessoas com necessidades educacionais foram firmados. Entre eles, destacam-se: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999). No primeiro encontro, elaborou-se a Declaração sobre Educação para Todos, documento que:

[...] reafirma a importância da educação básica como fundamento do desenvolvimento humano e da educação continuada e [que] propõe centrar os esforços na aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade [...], [ênfatizando a] diversidade de necessidades de aprendizagem [das] pessoas portadoras de deficiências [...], [entre elas, os surdos]. (LAPLANE, 2011, p. 29)

Já no segundo encontro, elaborou-se a Declaração de Salamanca, na qual se:

[...] destaca a responsabilidade dos sistemas educativos na provisão de educação adequada às características individuais, [aos] interesses e [às] necessidades de cada criança, e o papel da escola comum com orientação integradora como meio de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação [a] todos [...]. (LAPLANE, 2011, p. 29)

No caso específico da surdez, recomenda-se a “educação em escolas ou classes especiais que atendam à especificidade dessa população” (LAPLANE, 2011, p. 29).

Por fim, o último encontro – aprovado pela Presidência do Brasil por meio do Decreto nº 198/2001 e promulgado pelo Decreto nº 3.956/2001 – enfatizou a importância da política de inclusão em termos de diminuição de fronteiras entre aqueles que possuíam algum tipo de “deficiência” e aqueles que dispensavam Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse contexto resultou o movimento de inclusão, empregado no Brasil desde 1993. Essa política:

Pressupõe que a inclusão escolar só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, que viabilizem às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições de oportunidades a que outras têm acesso, a convivência com a diversidade cultural

e as diferenças individuais. O eixo de referência pedagógica é a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizada nas potencialidades dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2011, p. 32)

Além disso, no bojo de suas ações, preveem-se o “atendimento especializado, a formação continuada de professores e um número reduzido de alunos por sala para que não prejudique sua aprendizagem” (OLIVEIRA, 2011, p. 36). Em outras palavras, tanto as escolas quanto o corpo docente necessitam estar preparados para receber esses alunos.

No entanto, inúmeros estudos mostram que esse projeto está longe de ser alcançado, pois ora se observa uma grande evasão escolar por parte do alunado, pela falha no processo de aprendizagem, ora se ratifica a exclusão ou discriminação dos educandos, inseridos em um espaço onde o conhecimento da maioria considerada “normal” é valorizado em detrimento de suas necessidades e particularidades.

Ainda assim, como simplesmente uma forma de acompanhar as adaptações curriculares que vinham surgindo no decorrer dos anos e fundamentados na educação inclusiva, os órgãos educacionais passaram a incluir em seus documentos estratégias para lidar com a educação chamada “especial” – como se o significado da política de inclusão estivesse, única e exclusivamente, pautado no aperfeiçoamento desses materiais, e não na busca de meios efetivos de atender as necessidades de aprendizagem desses alunos. No caso do alunado não ouvinte, o favorecimento da língua de sinais passou a ser assegurado no processo de ensino e aprendizagem, dada sua regulamentação.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO

Os estudos linguísticos da década de 1990 sobre a importância da língua de sinais se constituíram como o marco das discussões acerca da educação de surdos no Brasil e influenciaram o movimento nacional de luta em prol da legalização da Libras como língua de cultura da comunidade surda. Foi justamente nesse período que o país passou a adotar a política da educação inclusiva: uma forma de os órgãos públicos atenderem a solicitações de implantação de processos escolares que considerassem a diversidade de todos os alunos com necessidades educacionais especiais e, no caso da surdez, a diferença linguística desses indivíduos.

Conforme menção anterior, seu preceito principal fundamenta-se na ideia de que todos devem frequentar o ensino regular: alunos com ou sem necessidades especiais. Afinal, independentemente das peculiaridades ou diferenças de cada um, qualquer sujeito tem direito à educação, como afirma a Constituição Federal.

Alicerçada nos dispositivos da Carta Magna e em documentos emitidos em favor da

especificidade desse grupo de alunos, a proposta de tal política educacional é assegurar-lhes seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais, conferindo igualdade de valor a todos eles. Em síntese, trata-se de universalizar a Educação Básica a partir de uma espécie de reforma, em que o foco estratégico gira em torno dos debates acerca do respeito à diferença.

Atualmente, as políticas brasileiras de ensino estão voltadas para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais educacionais na escola regular. Entre as esferas públicas responsáveis por oferecer programas inclusivos, estão as secretarias estaduais e municipais, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), dentre outros. Tais programas visam dar conta de uma série de pressupostos legislativos que versam sobre a educação, como é o caso da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, em cujo texto se observam referências às supracitadas proposições quanto: ao ensino baseado na igualdade (Artigo 3º, Inciso I); à garantia de AEE aos alunos com deficiência (Artigo 4º, Inciso III); à oferta de currículos e de métodos educacionais que estejam em conformidade com suas necessidades, bem como de acesso comum ao ensino regular (Artigo 59, Incisos I e V); à adoção prioritária de medidas públicas de atendimento especial a esse grupo de indivíduos (Artigo 60, Parágrafo único). Após a promulgação dessa lei, determinou-se o papel das escolas brasileiras: atender, de forma adequada, todos os alunos, independentemente de sua etnia, de sua cultura, enfim, de sua diversidade – como se essa fosse uma tarefa simples de se cumprir.

Já em 1998, o MEC elaborou o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, visando permitir a esses jovens o acesso aos conhecimentos por meio da adequação dos currículos escolares a suas especificidades. No interior desse documento, encontram-se alusões aos estudantes com “deficiência auditiva”, à “linguagem gestual” ou “língua de sinais”, mas também a uma metodologia de ensino ainda fadada ao oralismo, em que a criança surda é conduzida à aprendizagem por meio da “leitura orofacial” e de “treinamentos de fala” (BRASIL, 1998, p. 46) – atitudes típicas de uma pseudopolítica de inclusão que apenas valoriza a cultura ouvinte.

Tais concepções relativas à educação inclusiva foram reiteradas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, nas quais se presume que toda escola, como instituição de ensino fundamentada nos parâmetros legislativos, deve dispor de recursos que a auxiliem a garantir a educação de que tratam as leis – o que é uma utopia, considerando a realidade escolar atual.

No que tange especificamente à educação de surdos, a referida resolução prevê a garantia de acesso aos conteúdos por meio da língua de sinais – sem enfatizar como isso seria possível –, embora esta ainda não tivesse sido regulamentada pela legislação. Seguindo, ainda, o princípio descrito em seu Artigo 8º, para dar conta desse acesso, as escolas da

rede regular devem dispor de professores capacitados e especializados para o atendimento às particularidades desses alunos. De acordo com o Artigo 21, esse documento passa a ser obrigatório a partir de 2002 – ano em que a Libras foi reconhecida oficialmente como a língua da comunidade surda no Brasil, por meio do Artigo 1º, *caput*, da Lei nº 10.436.

Todas essas iniciativas em prol dos alunos com necessidades especiais educacionais trouxeram à tona, mais uma vez, a discussão curricular em torno da educação de surdos e de sua inserção no ensino regular. Com a legalização da Libras como primeira língua (L1) dessa comunidade, a legislação passou a determinar que o processo de ensino e aprendizagem de tais alunos deveria pautar-se, necessariamente, na língua de sinais, o que significa que esta teria de mediar sua educação formal, sem substituir a modalidade escrita do português como segunda língua (L2), conforme destaca o Artigo 4º, Parágrafo único, da mesma lei.

A partir desse momento, os programas que já vinham sendo desenvolvidos para atender as particularidades de alguns alunos se voltaram às minúcias de cada necessidade especial. No caso dos surdos, por exemplo, inúmeros documentos foram elaborados para aderir à lei, apoiando o professor que teria de lidar com crianças com surdez em classes regulares, e como forma de enfatizar a importância da então língua oficial desse grupo.

Posteriormente, a Lei nº 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que incluiu a Libras no currículo de formação dos professores como disciplina a ser ofertada nas licenciaturas e como língua fundamental no acesso à educação bilíngue pelos alunos surdos da Educação Básica – aquela que tem como propósito o ensino de língua portuguesa como L2 (Artigo 3º, *caput* e § 1º; Artigos 9º, 10 e 13; Capítulo IV). Ainda nesse decreto, aponta-se a importância da formação do instrutor e do intérprete de Libras para o auxílio na educação de surdos (Capítulo V).

Nos últimos anos, outras leis foram criadas para fortalecer as anteriores, como é o caso do Decreto nº 6.949/2009, que valida a execução, no Brasil, dos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova Iorque, em 2007. Desse texto, destacam-se o Artigo 21, no qual se reconhece e se promove o uso da língua de sinais em termos de liberdade de expressão e como forma de acesso à informação por parte dos surdos, bem como o Artigo 24, em que se garante a educação desses alunos por meio da Libras e se exige do poder público medidas cabíveis que promovam a capacitação docente para o ensino da Libras.

Já em 2010, a profissão de tradutor e intérprete de Libras foi regulamentada pela Lei nº 12.319. Apesar dessa regulamentação tardia, o intérprete de língua de sinais já constituía, em certa medida, desde a década de 1980, o universo educacional de surdos. No entanto, visto que esta língua ainda não havia sido oficializada como tal, sua aprendizagem ocorria no ambiente de convivência com a comunidade surda. Com a homologação da Lei nº 10.436/2002, seu

trabalho passou a ganhar importância, mas somente oito anos depois, a profissão de tradutor e intérprete de Libras foi, de fato, respaldada pela lei.

Por fim, em 2011, mais uma vez, reiterou-se o programa de educação inclusiva e o fomento ao AEE por meio do Decreto nº 7.611, que prevê, no que tange à surdez, a distribuição de uma série de recursos educacionais nas escolas para auxiliar a educação de surdos, incluindo materiais didáticos em Libras (Artigo 5º, § 4º).

Como foi possível observar, de alguma forma, as políticas públicas passaram a valorizar a importância da língua de sinais no processo de aprendizagem surda, mas sem deixar de lado a promessa de ensino de língua portuguesa em sua modalidade escrita, tal qual se descreve no Capítulo IV do Decreto nº 5.626/2005. Partindo desse princípio, evidenciou-se uma discussão muito polêmica no âmbito escolar que contempla alunos surdos: as propostas do modelo bilíngue de educação.

4. MODELO BILÍNGUE DE EDUCAÇÃO

De acordo com o modelo bilíngue de educação, integram-se, continuamente, no ambiente de sala de aula, as línguas que constituem os saberes dos surdos: Libras e português – em sua modalidade escrita –, sob uma perspectiva distinta do ensino voltado aos ouvintes. Isso significa que, nesse contexto, as funções exercidas por ambas as línguas não são as mesmas. Afinal, diferentemente da língua portuguesa, oral-auditiva, a Libras é de modalidade espaço-visual, uma vez que o principal canal de interação com o mundo de que dispõem os surdos é a visão. Em outras palavras, eles são pessoas visuais, porque percebem o universo a seu redor por meio dos olhos. Esse modo diferente de ser e de existir na sociedade exige uma forma distinta de se expressar, de conhecer o mundo, de participar das artes, do conhecimento acadêmico-científico etc. Ademais, “a diferença na modalidade da língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua” (QUADROS, 2012, p. 30).

Pensar na Libras sob a perspectiva dessa proposta de educação significa reconhecer seu lugar como língua de cultura, que expressa marcas próprias e implica questões identitárias e aspectos político-sociais. Trata-se, portanto, de admitir sua legitimidade como meio de alcançar as informações e os conteúdos da educação e da vida. Nesse caso, a língua portuguesa seria a forma de ter acesso à leitura e à escrita do que nela é produzido, considerando a influência que toda L1 – no tocante à língua de sinais, quando adquirida o mais cedo possível, mediante educação formal – exerce no aprendizado de L2.

Entretanto, é preciso reiterar que a Libras não é o português em forma de sinais, mas sim outra língua, com gramática, semântica e regras próprias – que, como todas as demais, diversifica-se de acordo com hábitos, contextos sociais, culturais e regionais, possibilitando a

interação do surdo com os que o cercam e a construção das relações simbólicas fundamentais ao desenvolvimento pleno de seu pensamento. Dentro dessa perspectiva, encara-se a Libras como a língua mediadora da comunidade surda no acesso aos diversos saberes, como um meio de aquisição do conhecimento pelos surdos, e não simplesmente como um suporte que tem a língua portuguesa como fim.

Partindo dessa premissa, no modelo bilíngue de educação, a língua de sinais assume caráter incontestável como língua de instrução do surdo. Por isso, o acesso precoce a ela é fundamental para a aquisição da linguagem, para a retomada de sua história e, conseqüentemente, para a interação social, ou seja, para o estabelecimento de suas relações com o mundo. Não é à toa que estudiosos da área se refiram ao desenvolvimento do sujeito surdo, em termos culturais, de cidadania e educacionais, dentro ou fora do espaço escolar, a partir da Libras – marca característica e representante de sua comunidade linguística e cultural. Não se trata de criar um mundo à parte, mas de uma forma de respeitar as diferenças e a particularidade linguística dos surdos.

Os próprios dispositivos da legislação que regem a educação de surdos afirmam que todo o processo de ensino dirigido ao referido estudante deve pautar-se em uma pedagogia diferenciada e ocorrer sob a influência do instrumento de excelência que estaria a serviço do profissional docente adequadamente capacitado e conhecedor da cultura surda: a língua de sinais. Dessa forma, de acordo com o Artigo 22, Incisos I e II, do Decreto nº 5.626/2005, os surdos poderiam ter acesso a escolas específicas ou seriam inseridos em classes especiais dentro de escolas regulares, sem que isso causasse prejuízo a sua formação.

Atualmente, o grande debate que gira em torno da educação bilíngue é pensá-la sob o ponto de vista da cultura ouvinte dentro de um país como o Brasil, ainda considerado por muitos monolíngue, e não multilíngue – característica comprovada por inúmeras línguas que se manifestam em território brasileiro, originadas de famílias de imigrantes, de comunidades indígenas e de surdos. Disso resulta a dificuldade de se estabelecer uma definição fechada de bilinguismo. Afinal:

Assim como nos Estados Unidos, no Brasil, as políticas linguísticas têm a tendência de “subtrair” as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística “aditiva” [...]. Em outros termos, a ideia equivocada é de que uma língua leva ao não uso da outra e, nesse caso, “subtrai”. Assim, [...] não é trazida para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. Pelo contrário, o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo, uma vez que representa a língua “oficial” do país. As políticas públicas de educação são de “assimilação” não só linguística, mas cultural também. Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Esse ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país. (QUADROS, 2012, p. 27)

Identifica-se, aqui, um contraponto entre o que seria, de fato, a educação inclusiva e as concepções de bilinguismo dela decorrentes. Conforme aponta a Quadros (2012), vários aspectos precisam ser repensados para caracterizar a situação bilíngue dos surdos brasileiros, a começar pelo fato de que muitos deles desconhecem a Libras ou a adquirem de forma tardia e, portanto, não a têm como L1. Outrossim, pesa a determinação – quase imposição – por parte das políticas públicas da aprendizagem de português em classes regulares, no mesmo espaço destinado aos ouvintes.

No lugar de assumir um contexto bilíngue favorável à educação de surdos, no qual seja possível manter a interação surdo-surdo, com vistas à formação da identidade desses jovens alunos, busca-se incluí-los em uma realidade de ensino pautada na “deficiência”, em que a língua de sinais é mero suporte/instrumento de acesso à outra que lhes é superior: o português. Justamente por isso, muitos surdos acabam rejeitando o aprendizado da língua portuguesa por avaliá-lo como uma ameaça à aquisição de sua língua de cultura.

Ademais, inserir os surdos na escola regular não lhes garante uma educação voltada para suas necessidades. Afinal, sua aprendizagem fica limitada à conduta comum adotada pelas instituições de ensino em seu cotidiano, como se esses alunos pudessem ser tratados como ouvintes. Em um movimento contraditório, por um lado, há a necessidade de classificar as diferenças e, por outro, de apagá-las. Assim:

A retórica de aceitação dos outros não tem conseguido promover movimentos pedagógicos em que as formas de trabalho escolar se debrucem sobre o aluno real, por meio de uma ação dialógica. Pelo contrário, os currículos escolares estão permeados pela ideia de um aluno único, abstrato, mesmo quando tratam de pluralidade cultural, porque se considera que culturas de diferentes grupos sociais são regidas pela mesma lógica, pelos mesmos critérios de verdade e legitimidade e que, portanto, em última instância, partem de uma raiz comum e a ela se dirigem. (LOPES 1997 *apud* DORZIAT, 2011, p. 59)

No caso do aluno surdo, ignora-se o desconhecimento de grande parte desse grupo quanto à língua de sinais e à modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse sentido, a atual política de inclusão mais parece caracterizar práticas excludentes no âmbito escolar do que promover a tão sonhada perspectiva bilíngue de que trata o Decreto nº 5.626/2005.

Pensar em bilinguismo na educação de surdos é uma tarefa que ultrapassa os limites da junção de modalidades linguísticas distintas no mesmo espaço escolar e alcança os limiares de um contexto mais amplo. Por um lado, os educadores advogam por novos caminhos, nos quais possam se ancorar para lidar com muitas questões que lhes escapam dentro do referido universo de ensino. Por outro, os integrantes dessa comunidade rogam por novas práticas educacionais ou, até mesmo, pela valorização das escolas bilíngues, solicitando ao poder público que os “ouça” para identificar sua real necessidade.

Prova dessa luta vem de um grupo de doutores surdos brasileiros, das áreas de Educação e Linguística, que, no ano de 2012, escreveram uma carta aberta ao antigo Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, reivindicando os direitos de escolha quanto à educação que melhor atenda a suas especificidades. No tocante à questão, eles fortalecem a importância do ensino viabilizado em escolas verdadeiramente bilíngues em discordância da ilusória política de inclusão na escola regular, a qual, segundo o documento em pauta, em nada contribui para a formação dos surdos.

Com base em dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresentam o número de alunos surdos matriculados no sistema educacional do Brasil, de 2004 a 2008, tais representantes da comunidade surda constatarem o seguinte:

[...] a atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar a transformação das escolas ditas regulares, em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo. [...]

[...] quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral. (CAMPELLO *et al.*, 2012)

Em outras palavras, reitera-se que, embora permita o convívio de estudantes marcados pela diferença ou não, o sistema de educação inclusiva proposto atualmente dificulta – ou, nos termos da referida carta, “não garante” – o processo de aprendizagem de pessoas com surdez, além de segregar esses alunos nos espaços escolares. Primeiro, porque as “aulas não são ministradas em [Libras]”; depois, porque “a segunda língua [L2] é ensinada na escola em uma modalidade à qual [os surdos] não [têm] acesso pleno” (CAMPELLO *et al.*, 2012), ou seja, como L1.

Ao longo da carta, rejeita-se a mudança de atitude do poder público quanto às propostas educativas destinadas aos surdos, as quais, inicialmente, preocupavam-se com suas necessidades, mas acabaram enaltecendo a aprendizagem da língua dominante:

[...] a secretaria do Ministério da Educação, [...] que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos na primeira década do segundo milênio, nos últimos anos, vem alterando seu discurso sob a defesa de uma política “inclusiva plena”, com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos. (CAMPELLO *et al.*, 2012)

Contrários a esse movimento que apenas fortalece a cultura ouvinte, tais sujeitos justificam a permanência das escolas bilíngues – específicas para surdos – no âmbito educacional brasileiro, como forma de se ter acesso à Libras como L1 e de se aprender o português em sua modalidade escrita (L2). Afinal, para os surdos, são essas escolas que:

[...] respeitam [sua] especificidade linguístico-cultural [...], e sua viabilidade representa a garantia [e o] direito a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados).

Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. (CAMPELLO *et al.*, 2012)

Observa-se, aqui, um discurso politizado de um grupo que possui identidade própria e que anseia pelo respeito a sua cultura, à possibilidade de intervir em um sistema educacional cujos resultados os atingem diretamente. Como representantes de um conjunto maior de indivíduos formadores de determinada comunidade linguística, eles lutam por suas causas e desejam ser “ouvidos”: “Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério, **precisa nos escutar**, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos” (CAMPELLO *et al.*, 2012, grifo nosso). Essa solicitação só enfatiza a ideia de que, ao implementar políticas ou programas que visam ao trato da diversidade dessas pessoas com necessidades especiais educacionais, o poder público não considera os contextos em que essas proposições são instauradas e os sujeitos de que deles fazem parte.

No cerne dessa reflexão, ganha força uma discussão maior em torno da formação de professores que lidam com essa comunidade nos espaços escolares. Será que esse corpo docente se sente apto a ministrar aulas para tão específico grupo de alunos, em especial considerando-os na rede de ensino regular? Que aspectos devem fazer parte dessa formação docente? Todos aqueles contemplados pela legislação vêm sendo cumpridos?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos e pesquisas realizadas na área da surdez comprovam que grande parte dos professores de alunos surdos sente dificuldade para desenvolver propostas que congreguem atividades para ambos os grupos coexistentes no cotidiano de sala de aula, seja por falta de formação adequada, seja por desconhecimento das particularidades do aluno. Dessa forma, como os valores de seu trabalho não são atribuídos por eles, mas por aqueles que estão alheios a seu universo de atuação, esses docentes acabam recorrendo a meios distintos para lidar com o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

No que tange ao ensino de português, especificamente, a aprendizagem está fadada às

concepções de leitura e de escrita que fundamentam as práticas pedagógicas escolares – fruto de visões estruturalistas da linguagem, que dispensam a valorização de seus contextos de uso para enfatizar o ensino sistemático da língua. Aliado a isso está o fato de que muitos jovens inseridos na rede regular ignoram a Libras e a língua portuguesa, conforme já mencionado. Diante dessa situação, o professor, também não especializado na área, acaba privilegiando uma formação voltada para a cultura ouvinte, o que causa a segregação mencionada na Carta Aberta ao antigo Ministro da Educação.

Verifica-se, então, que todas as manifestações políticas e legislativas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais tentam, de alguma forma, abarcar a questão da diferença e do respeito à diversidade, mas se amparam somente na promoção da inclusão social, ignorando fatores importantes, como a atual organização escolar na qual a Educação Básica ocorre. A inquietação está em saber como, em termos de políticas públicas, adaptações curriculares e promoção de movimentos pedagógicos específicos, essas propostas vêm sendo implementadas no ambiente escolar – em especial as relativas à educação de surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **A educação de surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, SEF, SEF, SEESP, 1998.
- CAMPELLO, A. R. S. *et al.* **Carta aberta ao ministro da educação**. [S.l.]: [s.n.], 2012.
- DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M. *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 54-62.
- LAPLANE, A. L. F. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 27-32.
- OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 32-40.
- QUADROS, R. M. O 'Bí' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27-37.

A VIEW ON THE DEAF EDUCATION IN BRAZIL: SILENCING VOICES IN THE TEACHING SYSTEM

ABSTRACT – This article promotes the debate on the themes that involve the education of the deaf in Brazil, from its conception throughout history to the political and legislative approach around the universe of teaching. In order to complete this discussion, the aspects on which the bilingual educational proposals are defined to the deaf community are highlighted and, briefly, what are the gaps behind the formation of the Basic Education teacher that, possibly at some point in his career, will have to deal with the deaf student in regular school

classes. The goal is to contribute to the knowledge of issues related to the education of the deaf that circulate in official documents and in the legislation, based on a linguistic and historical analysis of speeches build from the conceptions of language learning that emanate from these documents and those legislations. In an attempt to approach their co-speakers, the speeches present in such writings, which supposedly theorize the teaching of Portuguese as a second language (L2) for deaf students, in addition to prescribing teaching activity, erase the subjectivities of students with deafness, disregarding their particularities and silencing their voices as true protagonists of this education system.

KEYWORDS – Deaf Education, Brazilian Sign Language, Bilingual Education Model.

CAPÍTULO 6

A MATÉRIA PRIMA E O PROCESSO CRIATIVO EM UM ESPAÇO DE FAZER SABERES

Joice Saturnino

<http://lattes.cnpq.br/4902795297804840>

Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte - MG

RESUMO – Este artigo tem o objetivo de registrar e mostrar um caminho de construção e possibilidades da criação em arte a partir da matéria prima, tendo como fundo um processo artístico-pedagógico, onde o resultado final se sintetiza no Objeto-Arte. Uma busca que passa pelas práticas tradicionais vindas de conhecimentos seculares adquiridas das “Pessoas Livros”, personagens encontradas na caminhada, e por arquivos de imagens e informações formados pelo tempo em espaços vivenciados cheios de importância e fertilidade. Uma recuperação e apropriação do saber tradicional que passa a fazer parte do processo criativo onde a busca pela troca de experiências é o ponto fundamental. Faço uso da função simbólica de testemunhar e arquivar conversas, plantas, desenhos, relevos e pessoas. Enveredo pelo caminho das informações e da matéria-prima sempre lembrando da importância da construção do objeto-arte, como parte fundamental de um trabalho onde a arte é a principal razão.

PALAVRAS-CHAVE - processo de criação, saberes tradicionais, pesquisa em arte

1. INTRODUÇÃO

Quando iniciamos uma empreitada em busca de saberes, temos que, primeiro, nos esvaziarmos dos preconceitos, e estarmos dispostos a questionar conhecimentos anteriormente estabelecidos. Temos que estar abertos ao novo, mesmo que este venha vestido de antagonismos e credices. Ver o saber como algo que se possa conhecer através de mudanças, caminhos e similitudes. É neste momento que pinçamos a essência das informações e processamos o legado, transformando-o em uma nova forma de ver e aprender.

Um caminho onde a arte se manifesta e sua dimensão vai além dos contornos, das superfícies e dos volumes, é algo que se expande, pelo interior e exterior. Vem do espaço/tempo da criação que coexiste na realização da obra, e não há mais fronteiras, nem centro.

Cada vez mais somos testemunhas das novas formas de comunicação que a cada dia se tornam mais imediatas. As atividades humanas vão modificando os padrões e os processos de criação, consequência de uma

reflexão teórica dada a universalidade das idéias.

É importante que se beba da ciência, mas, mais importante ainda, que se permita a manifestação de sua substância mais íntima.

Quando tecemos os sentidos da vida através das experiências, entendendo os meandros dos caminhos que levam a refletir sobre o trabalho em arte, abrimos um caminho para a forma de pensar a arte ante as transformações introduzidas pela tecnologia e para a metamorfose de nosso imaginário.

No trabalho do artista percebemos seu destino que em sua solidão se satisfaz em entregar e dar vida a sua obra, que irá se multiplicar em cada novo espectador que a recria e se tornar validado nela, de acordo com a interpretação de seu tempo.

2. O PROCESSO

Buscar. Reunir. Expor formas de criação. Apresentar uma experiência. Relacionar conhecimentos. Lançar entendimentos sobre o pensar e suas formas. Entender a matéria prima como início de um processo. Ter arquivos como fonte de memória. Por onde iniciar quando se tem uma infinidade de pensamentos ao redor? Qual o caminho a percorrer utilizando o “Alfabeto Arte” para a sua escrita? Um alfabeto composto por lápis, tinta, papel, barro, fibra, traço, emoção, imaginação, criação, transformação da imagem/sonho. Um alfabeto que se localiza no ser vivente como agente portador de hábitos, que estabelece mudanças e se alterna entre a dinâmica da vida. É com este alfabeto que o artista se expressa e é com ele que cria sua obra.

Nesse caminho busco informações em meus mementos e surgem as fontes do conhecimento ancestral. Remeto-me aos encontros com os mestres raizeiros que fazem parte da minha caminhada, em um trabalho que se desenvolve dentro da perspectiva: busca da matéria, energia e criação. Para essa busca elejo espaços. Não espaços apenas em forma física e geográfica, mas o lugar onde acontece a vida, onde agimos e interferimos.

Há o espaço real, o espaço sagrado, o espaço onde acontece a vida, o espaço do pertencimento, o espaço da memória, o espaço do lugar e do não lugar, o espaço tempo. Em qual deles mora o espaço da criação? Ele é o todo, está em todos e a todos pertence. Habita onde significa. É o lugar onde o artista constrói seu universo, lhe dá forma, concretiza sua verdade, tira das entranhas a trama de uma nova realidade engendrando um novo objeto.

À medida que a construção da obra evolui, entra-se em um mundo inevitável. O criador passa a pertencer à imagem e é transportado para o mundo do fantástico, povoado de formas abismadas.

Bachelard (SD,p.68) em *A poética do espaço* nos mostra a poesia em cada espaço, desde uma pequena gaveta de cômoda até nossas gavetas interiores, a poesia que habita dentro e fora, e suas possibilidades de devaneio. Isso possibilita um novo olhar sobre as coisas de nosso cotidiano e, através desse olhar, as mudanças que podemos processar.

As relações entre as culturas, a história e os espaços criam os referenciais de identidade local. A tradição oral é reveladora de saberes e conhecimentos que se intensificam nas práticas cotidianas, possibilitando que memórias e reflexões se concretizem através de um processo criativo o qual transita entre a cultura popular e o intercâmbio de experiências artísticas.

São desvendados processos que irão dialogar com o mundo do conhecimento laico e o conhecimento científico, adquirido através de estudos e de suas fontes documentais. É estabelecido um processo de transformação da fonte oral em conhecimento científico, em que a importância da cultura popular e seu local de direito é preservado.

Cabe aqui um parêntese, em contato com os índios Kashinawás, um povo que habita a floresta tropical amazônica, tomei conhecimento do projeto “Livro Vivo” um projeto que registra os tratamentos e processos de cura utilizados pelos pajés, mas o que mais chamou minha atenção foi justamente o termo “Livro vivo” usado para identificar as pessoas que foram as fontes de informação para os registros, possuíam o conhecimento e os transmitiam oralmente. Aprendi principalmente sobre o respeito devotado a elas, e, ainda que, para eles, a morte é como se fechássemos um livro para sempre, e que as pessoas podem e precisam ser “lidas” (Informação verbal - Conversa com o pajé Francisco Sabino Kashinawás, Centro Cultural da UFMG, 2009).

Somos livros que se revelam na construção sensível do mundo, mas, às vezes, nada dizem ficando silenciosos, nem sempre prontos para serem lidos. Possuímos palavras escondidas em nossa intimidade, palavras que circulam dentro de nós, segredos fechados em territórios identitários alimentados pela vida.

Narrar histórias é uma forma de concretizar memórias e reflexões. Uma viagem pelos labirintos da memória. É legitimar e construir uma ponte entre o passado rememorado e o presente, entramando-os, vinculando-os ao significado de sua materialidade. É buscar a experiência indo ao encontro das pessoas na procura de uma convivência com a herança cultural, material e suas linguagens.

O percurso da criação tem um caminho singular e, como em um diário, os registros vão nos mostrar o tempo contínuo e não linear da criação que muitas vezes se apresenta como um emaranhado de ações. A obra carrega em si todo o seu processo e é justamente este processo que se constituirá em parte sua realidade. A expressão, na maioria das vezes, revela o segredo interior do artista e nos leva a descobrir que a pura fonte da beleza esta inserida no cotidiano e o olhar percebe vírgulas onde existe o ponto final.

Aproximações entre o que vemos, a construção de realidades e ficções são inventários de informações, que abstraídos de seus sentidos e significados evidentes mostram os vários modos de ver. Pergunto-me: Porque não ver todos ao mesmo tempo? As interações que são feitas ao olhar ao redor, ao perceber o universo em que vivemos e compartilhamos as inter-relações, os diversos futuros e diversos tempos, são na maioria das vezes os grandes responsáveis pelo despertar de novos caminhos para a criação artística, um processo inferencial na realidade subjetiva ou não. Enquanto em construção, o trabalho do artista está aberto para as tramas

com seu meio, permitindo as inovações e autonomias do pensamento.

Quando se faz um estudo do processo de criação do trabalho artístico podemos identificar as fontes utilizadas, as maneiras de armazenamento das informações para sua execução, os materiais, as teorias para o fazer do artista, como é sua forma de pensar e agir, e as metamorfoses do processo, em resumo, o percurso criador que irá materializar no desejo/sonho da existência da obra. Cecília Almeida Salles em seu livro *Gesto Inacabado* (2004/p.137) nos diz que: “A verdade da obra de arte é tecida na construção de sua realidade e habita a obra concretamente” e descreve o ato criador “como uma permanente apreensão de conhecimentos, é, portanto, um processo de experimentação no tempo.” (Ibd.p.129) Sempre em construção a obra não tem início nem fim. Associa-se, transforma-se simultaneamente à medida que se projeta e é vista. Torna-se múltipla como é múltipla nossa individualidade, e está sempre em mutação.

Passo agora ao momento onde o processo se concretiza, partindo de vários arquivos fotográficos que foram se criando e se abrindo pelas sensações e ocorrências. Nesses arquivos a fotografia possibilita ter a imagem como imagem e dela formar outras imagens. Através do pensamento, a imagem se transforma aos olhos de cada observador que vai criando vários planos de existência. Ancorados em todo o processo desenvolvido pelo percurso de criação, surge uma síntese que se revela através de uma alternativa plástica. O objeto-arte.

Ponto final deste trabalho o objeto-arte agrega conhecimentos adquiridos na trajetória de sua construção. A abertura do arquivo fotográfico *Rendas do amanhecer*, vem pelo fato de estar impregnado tempo, de saberes, e transformações. São imagens colhidas no alvorecer do dia quando o sol, antes de acariciar com sua luz as copas das árvores, vai bidimensionalizando as imagens escuras da noite, captadas pela câmera fotográfica. A neblina iluminada pelo sol que faz surgir o dia cria um mistério e junto com o vento redesenha sua imagem. Aos poucos as rendas vão transparecendo e, por um curto espaço de tempo, o clarear vai surgindo através da vegetação. As rendas deixam a imagem papel para se tridimensionalizar em linhas, tecido, trama, urdidura. Vão sendo bordadas para que possam avizinhar-se das imagens reais e regressar ao seu espaço de origem.

A imagem é tecida em seus lugares de passagens, tramada com a impermanência de tudo, o seu espírito se consagra à paixão da ausência. Como no tecido, onde a trama e urdidura fazem o suporte, estampo referências misturadas pelo olhar. A imagem se faz inteira na janela de meus olhos e, em momentos, não se faz mais. São fragmentos que me remetem ao todo criando espaços onde a ausência é o pano de fundo e é possível tecer recortes.

Na construção do tecido são duas as forças necessárias; urdidura e trama. A urdidura enovelada pela lançadeira recebe a trama, vão se alternando e o tecido surge. A matéria prima para a construção é de fundamental importância no processo de criação, pois, sua plasticidade define a maneira de trabalhar e o caminho a ser tomado, o que influencia diretamente no resultado final. Neste trabalho agulha e linha vão fazendo a trama sobre um fino tecido quase transparente de fios tênues e leves. As rendas vão sendo refeitas e se multiplicam em um

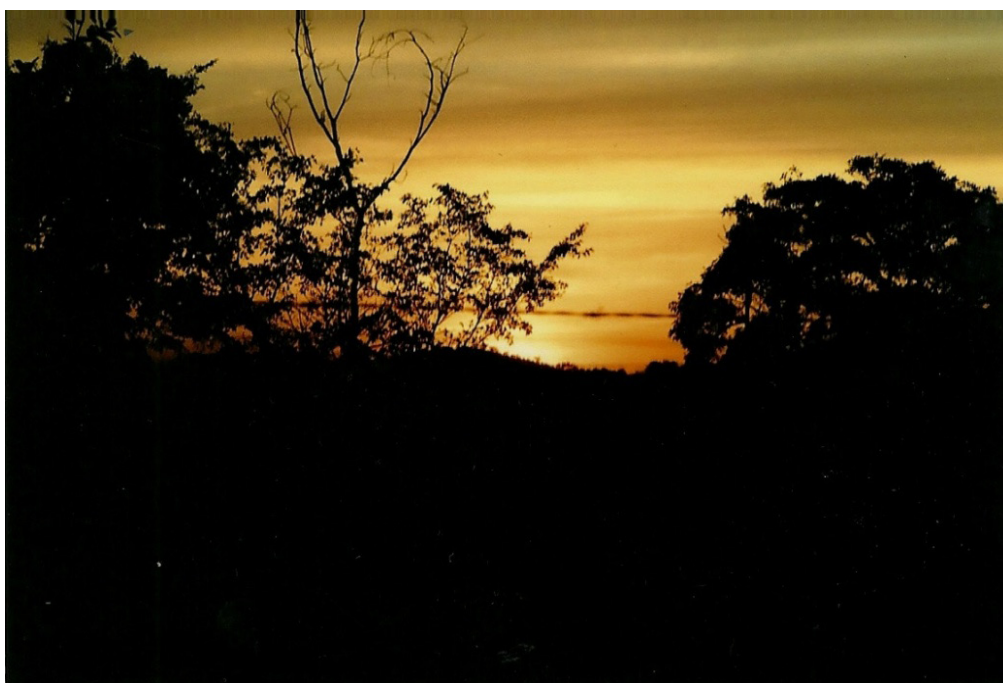
comprimento de 100 metros retilíneos que devolvidos ao espaço foto do arquivo inicial, passam a ter uma nova identidade.

Figura 1 - arquivo Rendas do Amanhecer



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. Fotografia de Joice Saturnino

Figura 2 - arquivo Rendas do Amanhecer



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. Fotografia de Joice Saturnino

Figura 3 - Rendas do Amanhecer – aguardando o nascente do sol



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. Fotografia de Joice Saturnino

Figura 4 - Rendas do Amanhecer – o nascente do sol



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. Fotografia de Joice Saturnino

Figura 5 - Rendas do Amanhecer – o nascente do sol



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. Fotografia de Joice Saturnino

Gostaria que reflexões aqui provocadas possam conduzir à aproximação da arte de sua origem, o seu percurso, fontes e sentimentos envolvidos e principalmente, despertem a gratidão e respeito pelos saberes que nos são oferecidos ao longo da trajetória.

Que essas reflexões encontrem eco nas ciências cartesianas, e que a experiência não fique registrada apenas em mementos. Que se crie uma aproximação da experiência vivenciada com a experiência artística e se concretize o “Objeto-Arte”.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução Antonio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, Sem data.
- BHABHA, H. K. **O Local da cultura**. Tradução de Mirian Ávila. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- CASTRIOTA, L. B. (Coordenação). **Mestres artífices de Minas Gerais. Cadernos de Memória**. Brasília, DF: Iphan, 2012.
- NORA, P. **Entre memória e história: A problemática dos lugares**. São Paulo: Revista Projeto História n. 10. PUC, Dez. 1993.
- RILKE, R. M. **Da Natureza, da arte e da linguagem**. Recolha Antológica. Lisboa, Portugal: Large Books, 2009.
- SALLES, C. A. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Annablume, 2004.
- SATURNINO, J. **ESPAÇO DE FAZER SABERES: Um estudo das interfaces da arte e do conhecimento popular**. Tese

de Doutorado - Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/EBAC-A47ERP>, 2015

SCHAMA, S. **Paisagem e memória**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SMITH, R. C. **Circuitos de subjetividade: história oral e o objeto de arte**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos nº30, 2002.

RAW MATERIAL AND CREATIVE PROCESS IN A SPACE TO MAKE KNOWLEDGE

ABSTRACT – This article aims to register and show a path of construction and possibilities of creation in art from raw material, having as background an artistic-pedagogical process, where the result is synthesized in the Object-Art. A search that goes through the traditional practices from secular knowledge obtained from the “People Books”, people found in the journey, and through a portfolio of images and information formed by time in experienced spaces full of importance and richness. A recovery and appropriation of traditional knowledge that becomes part of the creative process where the search for the exchange of experiences is the fundamental point. I use the symbolic function of witnessing and filing conversations, plans, drawings, reliefs and people. I take the path of information and raw material, always remembering the importance of the construction of the object-art, as a fundamental part of a work where art is the main reason.

KEYWORDS - creative process, traditional knowledge, art research.

CAPÍTULO 7

A CANÇÃO “TERRA VERMELHA” DO GRUPO INDÍGENA DE RAP BRÔ MC’S: UM OLHAR DISCURSIVO PARA OS SENTIDOS SILENCIADOS DE ‘VIOLÊNCIA’ E ‘DISCRIMINAÇÃO’

Anderson Aparecido Pires

<http://lattes.cnpq.br/9739710392097130>

IFMS, Aquidauana - MS

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

<http://lattes.cnpq.br/8608492668861352>

UEMS, Jardim - MS

RESUMO – O objetivo deste trabalho consiste em compreender, por meio da Análise do Discurso de linha francesa, os sentidos não ditos das palavras violência e discriminação, nas letras das músicas do grupo de *rap* Brô Mc’s, composto por jovens indígenas pertencentes às aldeias Jaguapiru e Bororó, situadas no município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS), considerado o segundo estado com maior população indígena do Brasil. Pautados pelo conceito de linguagem pelo viés discursivo da Análise de Discurso, de que a palavra ultrapassa os limites daquilo que diz para significar e que assim, muitas vezes, atinge os sentidos daquilo que silencia, pretendemos, com base nos teóricos Orlandi (2011, 2012) e Pêcheux (2009) descobrir como a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia faz com que o jovem indígena silencie palavras, como ‘violência’ e ‘discriminação’, e não as insira na canção

intitulada “Terra Vermelha”. Considerando o contexto indígena de MS, pelo olhar de Costa e Nolasco (2013), Limberti (2012) e Nascimento (2013), sabe-se que problemas como a demarcação de terras, as péssimas condições de vida, os problemas com drogas e o alcoolismo estão presentes nas aldeias douradenses.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, indígenas, violência.

1. INTRODUÇÃO

“E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro”. (ARROYO, 1971, p.5)

Iniciemos nossa reflexão, tomando como epígrafe a primeira descrição que o escritor Pero Vaz de Caminha faz ao ver os primeiros indígenas em solo brasileiro. É necessário pensarmos esse excerto como o primeiro olhar que o branco faz do indígena, e essa primeira impressão é a da não identificação dos homens como indígenas (“avistamos homens que andavam pela praia”). Nessa descrição, são silenciadas características que serão mencionadas alguns parágrafos depois: “Pardos, nus, sem coisa que lhe cobrissem suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas” (ARROYO, 1971, p.5).

A descrição do sujeito indígena, feita no primeiro contato, já lhe agrega suas respectivas práticas sociais que o caracterizam como diferente do não indígena. A impressão inicial, ainda quando avistaram de longe, foi de estranhamento. E com base nessa afirmação da alteridade que se iniciou no período do descobrimento, podemos afirmar que discriminação – e a consequente violência – prevalecem até os dias atuais.

Tais observações são inevitáveis para iniciarmos as reflexões de nosso trabalho, que tem por título: *A canção “Terra Vermelha” do grupo indígena de rap Brô Mc’s: um olhar discursivo para os sentidos silenciados de violência e discriminação*, cujo objetivo consiste em compreender, por meio da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, os sentidos não ditos das palavras violência e discriminação, do grupo de *rap* indígena Brô Mc’s. Composto por jovens indígenas pertencentes às aldeias Jaguapirú e Bororó, situa-se no município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS), considerado o segundo estado com maior população indígena do Brasil.

Tomados pelo conceito de linguagem pelo viés discursivo da AD, de que a palavra ultrapassa os limites daquilo que diz para significar e que assim, muitas vezes, atinge os sentidos daquilo que silencia, pretendemos, com base nos teóricos Orlandi (2011, 2012) e Pêcheux (2009) descobrir como a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia faz com que o jovem indígena silencie palavras como violência e discriminação e não as insira na canção intitulada “Terra Vermelha”.

Considerando o contexto indígena de MS, pelo olhar de Costa e Nolasco (2013), Limberti (2012) e Nascimento (2013), sabe-se que problemas como a demarcação de terras, as péssimas condições de vida, os problemas com drogas e o alcoolismo estão presentes nas aldeias douradenses. Dessa forma, é possível compreender a escolha do gênero musical *rap*, por parte dos indígenas, como forma de expressão e tradução da realidade indígena.

Segundo Écio de Salles (2007), *apud* Cano, Moreno e Chaves (2013), “o *rap* vem para abalar as estruturas de poder e conscientizar as populações excluídas pelo sistema” (Salles, 2007, p.69). Os resultados obtidos de nossas análises mostra-nos que o *rap* é um meio de que os indígenas se valem para dar visibilidade às condições de exploração, abandono e exclusão social. Também é possível observar que o *rap* enaltece o protagonismo indígena no meio social e o aproxima do outro, o qual se vê frente a frente com a realidade (in)visível daquele que compõe as canções. Os silenciamentos são tão eloquentes quanto as palavras ao denunciar o sofrimento histórico e atual das comunidades indígenas de Dourados. As letras do *rap* indígena são um grito veemente pela igualdade e respeito entre as pessoas.

Ao gritar pelo respeito e igualdade, o indígena balbucia frente ao colonizador que insiste na produção de sua inexistência. Quando empregamos o termo balbucia, nos referimos ao sentido de estar iniciando a falar dentro de um processo histórico, pois ele se encontra em um lugar, e desse lugar ele visualiza o ser índio, desenhando, assim, o seu *lócus* de enunciação. O índio situado na pós-modernidade amplia esse *lócus*, visto que o mesmo adere a novas ideologias para exteriorizar a sua interpretação da realidade.

Ao apropriar-se do gênero *rap*, conforme demonstraremos neste trabalho, ele não deixa de ser índio. Apropriar-se do *rap* significa afirmar a sua existência como sujeito. Se as práticas sociais do índio não registram a sua autoria, faz-se necessário mudar os mecanismos de afirmação e recorrer a outros, independentemente de gênero ou nacionalidade. Assim sendo, iniciemos nosso estudo observando a situação dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.

2. OS POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL

Inicialmente, pensemos numericamente a população indígena em Mato Grosso do Sul:

Sabe-se que Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população de indígenas do país, perdendo apenas para o Amazonas. Segundo censo realizado pela Fundação Nacional de Saúde de MS, divulgado em 30/01/2010, a população é de 67.574 indivíduos, distribuídos em 75 aldeias e espalhados por 29 municípios do Estado (MOREIRA; TAVARES, 2011, p.3).

Sabe-se que a designação índio não diz respeito apenas a um povo e sim a vários povos, cada qual com sua língua, com sua ideologia, moldando, à sua maneira, sua cultura e sua identidade. Observando os dados do excerto, compreendemos que o Mato Grosso do Sul possui uma diversidade linguística de amplo espectro, porém, ao olharmos para o passado, percebermos que esse espectro já foi maior.

É sabido que a maioria dos brasileiros, atualmente, ignora a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país. Calcula-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente, encontramos no território brasileiro 234 povos, falantes de mais de 180 línguas diferentes.

A drástica diminuição dos povos indígenas do país tornou-se objeto de muitos estudos e tema de muitas obras, entre elas, a de Eunice Dias de Paula, Luiz Gouvea de Paula e Elizabeth Amarante, que elaboraram o livro: *História dos povos indígenas 500 anos de luta no Brasil*, escrito com a intenção de oferecer, aos índios, acesso a um material de leitura que os instruisse a respeito das questões da posse, perda e luta pela terra. Tal livro começou a ser escrito em 1980 e teve a sua primeira edição em 1981 publicada pelo Conselho Indigenista Missionário-CIMI.

O livro tem caráter didático e os textos visam relatar a vida dos índios antes da chegada do branco invasor e abordar o aldeamento no período do ciclo de cana de açúcar. De acordo com os autores, o objetivo do livro é ser útil para a reflexão da realidade de opressão de populações marginalizadas. Segundo os autores:

A opressão-libertação indígena não pode ser focalizada isoladamente, mas deve ser vista no contexto geral. Neste contexto, os povos indígenas, os lavradores, os operários, os migrantes, os favelados, os bóias-frias e os peões são todos remadores no mesmo barco (DE PAULA; AMARANTE, 1982, p.9).

A opressão é uma prática dos dominadores que faz com que o seu subordinado permaneça alinhado ao sistema que lhe silencia. É válido destacar a importância que os pesquisadores estabelecem de não analisar isoladamente os povos indígenas, frente à exclusão/opressão. Os sistemas que amordaçam os oprimidos estão presentes em várias ramificações da sociedade: peões, favelados, migrantes etc.

Os textos que compõem o livro, em geral poemas e gravuras, são frutos de conferências com lideranças indígenas das quais os pesquisadores autores participaram. Em nosso trabalho, faremos uso do recorte de alguns poemas a fim de realizar um cotejo entre tais textos e a letra da música “Terra Vermelha” (*corpus*) evidenciando, assim, a luta dos povos indígenas pela visibilidade, pelos seus direitos, os quais lhes foram retirados pelo homem branco por meio da violência. Nosso foco também é mostrar que a busca por direitos de terras, registrada em livro de 1980, permanece como temática atual, por meio de outros suportes de visibilidade, como, por exemplo, o *rap*. E se as lutas continuam, a violência e a discriminação também.

Observemos os versos do poema “A história de nosso povo”, que assim começa: “É uma história muito triste/É uma história de sofrimento/É uma história de dominação/(...) A história da nossa dor/é muito comprida!/ Nós estamos sentindo ela/no nosso corpo” (DE PAULA; AMARANTE, 1982, p. 9).

Nesses versos, é importante pensarmos a escolha das palavras e sua respectiva ordem, para então compreendermos esse processo de opressão, vivenciada pela população indígena. O título do poema sugere-nos que será relatada a história de um povo; interessante é notar que o autor emprega o pronome possessivo “nosso”. Os primeiros versos desse poema remetem à tristeza, ao sofrimento, à dominação, à violência pela qual foi marcada essa população indígena, marcada e combatida pelo sangue de seus guerreiros em razão da defesa de suas próprias terras, costumes e crenças.

Em Análise do Discurso, denominam-se formações discursivas as construções registradas na memória de um sujeito, aquilo que permanece e que é reativado por meio de palavras. Nas palavras de Orlandi (2012):

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória (ORLANDI, 2012, p.43).

Portanto, as formações discursivas recuperam dizeres e dialogam com outros dizeres. Assim sendo, quando a liderança indígena afirma que a história é triste é porque estão registrados em sua memória esses momentos infelizes. Os versos/dizeres do poema recuperam

o sentimento de dor, “A história da nossa dor/é muito comprida!”; destaque-se a introdução desta palavra em meio à história de um povo, percebe-se também o silenciamento das palavras nosso povo. Isso pode ser interpretado como o fato de que a dor do povo indígena é maior do que o próprio povo, daí o silenciamento dessa expressão. Também é importante destacar o uso do advérbio muito para intensificar a dor do povo indígena.

Essa dor vivenciada pelo índio não se restringe ao passado, mas permanece na atualidade, expressa nos versos: “Nós estamos sentindo ela/no nosso corpo”. Ou seja, a dor oriunda do período de exploração dos portugueses permanece sobre o corpo, sobre a vida do indígena. Ou seja, caracteriza a sua identidade. A insistência do modelo social colonialista, agindo com violência, ao tentar calar o colonizado por meio de sistemas que privam o diferente de se manifestar, registra-se atualmente na vida dos indígenas de Dourados, conforme veremos no decorrer desse estudo.

Após refletirmos sobre a situação dos indígenas em Mato Grosso do Sul, passemos a pensar os povos indígenas de Dourados. O município de Dourados possui duas aldeias: Jaguapiru e Bororó e, segundo os dados de 2010 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), nelas convivem 12 mil indígenas; o IBGE, 2010, porém, informa que existem 8 mil indígenas na reserva. Independentemente do número exato de índios, é de suma importância ressaltar que habitam as aldeias três etnias: Guarani/Kaiowá/Terena, que, por condições fundiárias, convivem em um mesmo espaço, dividindo assim: crenças, tradições, costumes, ideologias e línguas.

Em meio a esse mosaico cultural que compõe as aldeias de Dourados, surge o grupo de *rap* Brô Mc's. Composto por quatro jovens indígenas, o grupo conquistou reconhecimento e notoriedade por compor músicas que mesclam nas letras a língua indígena e a língua portuguesa, a fim de (re)produzir, pelo discurso, a realidade do local em que se situam. Para descrever essa situação de ascensão do grupo, Costa e Nolasco (2013, p.2) escrevem:

O grupo de rap indígena Brô MC's surgiu da intenção dos jovens Bruno, Charlie, Kelvin e Clemerson em transmitir a ideia de esperança para a população indígena, uma maneira de denunciarem as situações negativas que ocorrem nas aldeias (como assassinato, descaso), além disso, apresentar a cultura indígena para não indígenas. Os indígenas, de etnia Guarani e Kaiowá, buscam demonstrar através do *rap* que a população indígena possui voz e está em busca de seus direitos. As letras, em grande maioria, permeiam o bilinguismo, ou seja, são verbalizadas tanto em língua portuguesa, quanto em língua guarani, e por isso, é uma forma de alcançarem não apenas a população indígena, mas a branca e a não indígena também. Não somente o bilinguismo, mas outras características são perceptíveis nas letras, como a formação da identidade indígena desses jovens.

Nesse sentido, o grupo de *rap* procura, por meio das músicas, protestar contra a

discriminação e o preconceito, assim como apresentar a sua identidade enquanto sujeito. Antes de iniciar nossa análise, procuramos conhecer um pouco mais a respeito do gênero musical escolhido pelo grupo indígena, ou seja, o *rap*. De início, sabemos que suas origens estão arraigadas na cultura norte-americana, sem perdemos de vista o preceito teórico de que o sujeito está sempre interpelado pela ideologia. Iniciemos com alguns dados históricos a respeito desse gênero, conforme o *site rap* na veia:

Rap (em inglês conhecido como *emceeing*) é um discurso rítmico com rimas e poesias, que surgiu no final do século XX entre as comunidades negras dos Estados Unidos. É um dos cinco pilares fundamentais da cultura *hip hop*, de modo que se chame metonimicamente (e de forma imprecisa) *hip hop*. Pode ser interpretado *a capella* bem como com um som musical de fundo, chamado *beatbox*. Os cantores de *rap* são conhecidos como *rappers* ou *MCs*, abreviatura para mestre de cerimônias. O *rap*, comercializado nos EUA, desenvolveu-se tanto por dentro como por fora da cultura *hip hop*, e começou com as festas nas ruas, nos anos 1970, por jamaicanos e outros¹.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de o gênero manter relações com as comunidades negras e constituir-se por uma modalidade de discurso que segundo o *site rap* na veia incorpora ritmos e melodias:

Rap é um estilo musical raro em que o texto é mais importante que a linha melódica ou a parte harmônica, sendo um dos dois únicos estilos musicais da história da música ocidental em que o texto é mais importante que a música. O outro estilo é o canto gregoriano, em que a música é uma monodia, homofônica, marcada pelo ritmo, e a melodia religiosamente não pode nunca sobressair o texto litúrgico. O *rap* não usa melodias e motivos decorativos e harmônicos com arranjos elaborados dos instrumentos, mas vale-se somente da rapidez com que o cantor narra a sua “fala”, com muito pouca musicalidade adicionada a sua poesia².

Para o teórico André Nascimento,

Seguindo a inspiração de grupos de rap brasileiros e de outros países, os jovens indígenas afirmam que a maior motivação para o envolvimento com a cultura Hip Hop foi a possibilidade de denúncia do que acontece em sua aldeia, como o índice alarmante de assassinatos e outras formas de violência, o suicídio entre jovens, a criminalidade e as drogas, e de mostrar para a sociedade não indígena as dificuldades e vulnerabilidades enfrentadas constantemente por seu povo. O caráter contestatório dessa manifestação cultural, a do rap com compromisso, explica a afiliação do grupo a esse estilo de arte e de

¹ Texto retirado do site: <<http://www.rapnaveia.com.br/historia-do-rap/>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

² Texto retirado do site: <<http://www.rapnaveia.com.br/historia-do-rap/>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

vida, conforme as palavras de seus integrantes em entrevista publicada na internet: “Então o rap prá nós é uma ferramenta pra própria defesa contra o preconceito e o racismo” (NASCIMENTO, 2013, p.263).

De acordo com esse teórico, os indígenas escolhem o *rap* devido ao seu caráter contestatário, modo pelo qual podem gerar visibilidade aos povos indígenas. A violência, as drogas, a criminalidade presentes nas aldeias também ganham forma nas canções para representar/expor/denunciar essa realidade. Para ilustrar nossa afirmação, tomemos o recorte de uma entrevista, na qual os integrantes do grupo respondem ao *site* Dourados News³:

Ddos News: Onde vocês buscam inspiração para as letras das músicas?

Bruno: A inspiração vem da aldeia mesmo, quando a gente sai e vê alguma situação ou escuta a situação do povo. Não só daqui, mas como de outras aldeias também. O que a gente fala nas letras é pura realidade nossa.

Ddos News: O que se passa dentro da aldeia?

Kelvin: Muitas coisas, violência, bebida alcoólica, droga, homicídio, suicídio, é o que acontece e é o que a gente relata nas nossas letras. Mas relatamos coisas boas também, não é todo dia que acontece morte aqui. É um lugar tranquilo, sossegado, as pessoas que vem de fora acham muito bom, sem poluição, sem barulheira, céu azul. (grifos nossos).

Podemos observar, por meio das respostas, que os jovens *rappers* buscam sua inspiração na(s) aldeia(s) e que, se tais fatos e acontecimentos constam nas letras, são a realidade em que eles vivem. Essa realidade tem dois lados: o positivo – tranquilidade, a opinião das pessoas sobre a aldeia; e o negativo – violência, bebidas, drogas. E para melhor traduzir esse espaço negativo, mas também o ambiente de esperança, o grupo compôs a canção “A vida que eu levo”: “Para nós o valor da vida é correr atrás, é sonhar mais, cada dia que passa Brô e Fase Terminal traz a mensagem das comunidades, sempre buscamos mudar a realidade, sofrimento jamais é só paz!” (sic).

Nesse trecho, os indígenas, ao dizerem “para nós”, estão produzindo o sentido de que as palavras que serão ditas na letra são deles (enunciadores), mas também são dos outros (seus pares). A revolta, a situação de descaso, é presenciada por eles e por todos da aldeia. Suas palavras trazem a ideia do interdiscurso, o qual se refere não apenas à ideologia de quem fala, mas à do grupo inteiro. No termo para nós, encontramos a identidade coletiva.

No fragmento “o valor da vida é correr atrás, é sonhar mais”, observamos a ruptura do índio com padrões estagnados, e seu enquadramento na busca por melhores condições de vida, pois correr atrás implica em não estagnar no espaço, significa não manter um eu inerte e estabilizado, significa buscar outras identidades, outras formações discursivas.

³ “Em entrevista, Brô MC’s fala da vida na aldeia: ‘o índio movimenta o bolso do patrão lá fora’”. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/especiais/entrevistas/em-entrevista-bro-mc-s-fala-da-vida-na-aldeia-o-indio-movimenta-o-bolso-do-patrao-la-fora>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

Outro deslize de sentido pode ser atribuído à expressão correr atrás, como forma de vida. Correr atrás pode significar a busca de melhores condições financeiras, a prosperidade no capitalismo, no sentido de os índios se espelharem em empresários, latifundiários ricos, a fim de correrem atrás do dinheiro, para saírem das condições de miséria.

No período “cada dia que passa Brô e Fase Terminal traz (sic) a mensagem das comunidades, sempre buscamos mudar a realidade”, observamos o interesse de se juntarem a outro grupo de *rap* a fim de, unidos, buscarem a mudança da realidade.

Os índios interpretam a realidade e pedem mudanças; isso significa que a atual condição de vida não é satisfatória. Na afirmação “sofrimento jamais é só paz!”, com base no termo “sofrimento”, podemos pressupor que a realidade indígena é permeada pelo sofrimento e que o objetivo da união dos grupos é levar a mensagem de superação desse estado, substituindo-o pela paz.

Assim como a própria linguagem que a traduz, a forma de vida constitui uma forma de expressão, a qual, por sua vez, reflete a forma de apreensão do mundo e a percepção da realidade. Tudo isso se dá na e pela linguagem:

Sem a linguagem seria impossível a vida, pelo menos como conceituamos agora: algo que se reproduz, que tem um comportamento esperado e certas propensões. Nessa medida, não apenas a vida é uma espécie de linguagem, mas todos os sistemas e formas de linguagem tendem a se comportar como sistemas vivos, ou seja, eles se reproduzem, se readaptam, se transformam e se regeneram como coisas vivas (SANTAELLA, 1983, p.10).

Assim como a língua é viva e passa por transformações, a linguagem também assume a condição de vida e se reproduz em diversas ciências, capazes de aspergir os mais variados sentidos. E esses vêm sendo produzidos pelas palavras:

O signo e a situação social estão indissolivelmente ligados. Ora todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN, 2006, p.17).

A linguagem, constitutiva do discurso, compõe, com a ideologia, uma complexa imbricação de implicações mútuas. Orlandi (2012) entende que é por meio da ideologia que se constituem as noções de sujeito e de sentido; e é a partir da ideologia que se estabelece uma relação entre a linguagem e o mundo. A ideologia, por sua vez, materializa-se através da linguagem, e é caucionado pela linguagem que o homem assume a sua condição imaginária

de existência. Assim, podemos depreender que é no cenário linguístico que o sujeito assimila inconscientemente a(s) sua(s) formação(ões) discursiva(s) de identidade. É por meio da constituição ideológica do “ser” que o indivíduo faz uso da língua, manifestada nos mais variados suportes, como: fala, escrita (letra de música), para projetar a sua interpretação da sociedade e do mundo em que vive. Em termos técnicos:

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como afetam o sujeito, mas mais fortemente como nas quais constitui o sujeito (ORLANDI, 2012, p.46).

Dessa forma, podemos entender ideologia relacionando-a com a língua, pois através da língua o sujeito assume uma posição social. Só é possível essa ação social quando o sujeito se reconhece como existente, pois isso o enquadra em uma determinada posição na sociedade, à qual deve obedecer. Sobre o discurso, “as palavras falam com as palavras. Toda palavra é parte de um discurso” (ORLANDI, 2012, p.43). Por meio das palavras, temos as ideologias, que juntamente com as formações discursivas produzem sentido. Agora reflitamos sobre a presença da violência e da discriminação na canção “Terra Vermelha”.

3. SENTIDOS SILENCIADOS EM “TERRA VERMELHA”

“Terra vermelha do sangue derramado
pelos guerreiros do passado massacrados”.
(Brô Mc’s, Grifos Nossos)

É necessário entender a expressão terra vermelha, pois ela está associada a uma formação discursiva ligada ao sangue, esse que é derramado, em vista de lutas pela terra. Dentre os vários deslizos de sentido atribuídos a esse termo, emerge o sentido do sangue indígena, de que a terra é vida para o índio não apenas para plantar e colher, mas também é vida porque sobre o barro circulou(a) o sangue de “guerreiros do passado massacrados”. Antepassados que lutaram, morreram, não viram seus direitos serem exercidos, viveram a miséria, a dizimação de seu povo.

Sob a “Terra Vermelha” está a formação discursiva de um povo que sofreu a violência de ser expulso de sua terra para dar espaço aos objetivos dos não indígenas. A canção, atual, afirma que guerreiros do presente continuam sendo massacrados e seu sangue circulando sobre terras (não) indígenas. A terra vermelha é do sangue, da exclusão e do massacre.

Na sequência da palavra massacrados, temos o agente desse massacre: “Fazendeiros mercenários/ latifundiários”. São os fazendeiros os principais responsáveis pelo sangue derramado sobre a terra. Nesses versos, também compreendemos a discriminação, haja vista não reconhecerem a alteridade indígena (“Onde vivo aldeia/ já existe guerra”).

Conforme relatado na entrevista, a realidade do indígena é retratada na canção e a inspiração das canções são as aldeias, por onde percorre o grupo ecoando o *rap* e sua mensagem. Analisar esses versos é chegar à conclusão de que o *lôcus* de enunciação é o da violência. Analisando o que o *rapper* escreve, “onde vivo aldeia/já existe guerra”, podemos interpretar a guerra de dois modos: primeiro, guerra interna, onde três etnias, com práticas sociais distintas, lutam pelo pequeno espaço habitacional; e segundo, guerra externa, de brancos contra indígenas. Em qualquer um desses cenários, internos ou externos, não há reconhecimento entre os pares da alteridade, e de que é preciso perceber na diferença aquilo que lhe é semelhante: ideais, dignidade, respeito. Quando não há essa percepção, temos a terra vermelha de sangue derramado, temos vidas ceifadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Patrick Charaudeau (2005, p.16) afirma que “princípios de alteridade, de influência e de regulação são fundadores do ato de linguagem que o inscrevem em um quadro de ação, em uma praxiologia do agir sobre o outro”. Isso quer dizer que a forma como a alteridade é compreendida pelo sujeito o influenciará em suas práticas sociais perante o outro. Em breves palavras, se o sujeito não respeita o outro em suas crenças, ações e práticas sociais, tampouco existirá o princípio da alteridade em sua formação discursiva. A não existência desse princípio se manifestará na linguagem e isso implicará a violência.

Com essa consciência de que é preciso ampliar a voz daqueles que sofrem e que também lutam por seus direitos, que o presente trabalho foi exposto. Procuramos mostrar que a diversidade de povos indígenas reflete não apenas a cultura, as crenças, os costumes, mas também a dor, o sofrimento e a luta por terras. Buscamos contribuir para a visibilidade que o grupo de *rap* indígena Brô Mc’s almeja, em sua luta por seu povo e por sua terra.

Há o silenciamento das palavras violência e discriminação na canção “Terra Vermelha”, entretanto o significado dessas palavras está presente, pois o homem, de acordo com Orlandi (2011) está condenado a significar com ou sem palavras. Com base na entrevista dada ao *site* Dourados News, compreendemos que o indígena, ao compor as canções, não representa a realidade das aldeias de Dourados, mas também reflete a situação de muitos povos indígenas. O *rap* é um grito dos indígenas frente à violência e à discriminação, que teve origem no processo de colonização do Brasil e que permanece até os dias atuais. Em linhas gerais, o presente trabalho procurou quebrar o silêncio constitutivo sobre a violência e a discriminação dos povos indígenas e sua busca por uma vida digna.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, L. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**: ensaio de informação a procura de constantes validas de método. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRÔ MC'S. **Terra Vermelha**. Disponível em: <http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/bro-mcs/a-vida-que-eu-levo/2443981>. Acesso em: 26 set. 2015
- BRÔ MC'S. **A vida que eu levo**. Disponível em: <http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/bro-mcs/a-vida-que-eu-levo/2443981>. Acesso em: 26 set. 2015
- CANO, M. R; MORENO, T. J; CHAVES, A. S. **A construção do Ethos do jovem Guarani –Kaïowá – nas canções do Brô Mc's**. 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/57supl/05.pdf>. Acesso em: 20 dez 2015.
- COSTA, L. R; NOLASCO, E.C. **Da periferia e na fronteira**: a constituição da identidade indígena a partir das letras musicais do grupo Brô Mc's. 2011. Disponível em: www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n17/conteudo/.../14.docx.. Acesso em: 20 nov. 2015
- CHARADEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2005.
- LIMBERTI, R. C. P. **A imagem do índio**: discursos e representações. Dourados: Ed. UFGD, 2012.
- MOREIRA, E.B.M; TAVARES, M. **O preconceito Linguístico na visão do indígena douradense**. 2011. Disponível em: http://www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29_2011-09-22_18-52-02.pdf. Acesso em: 17 ago. 2015.
- NASCIMENTO, A. M. **Ideologias e práticas linguísticas anti-hegemônicas na produção de rap indígena**. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/25206>. Acesso em: 12 nov. 2015
- ORLANDI, E. P. **A Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.
- PAULA; E. D; PAULA, L. G; AMARANTE, E. **História dos povos indígenas 500 anos de luta no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes/CIMI, 1982.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

THE SONG “TERRA VERMELHA” FROM THE INDIGENOUS GROUP OF RAP BRÔ MC’S: A DISCURSIVE LOOK AT THE SILENCED SENSES OF ‘VIOLENCE’ AND ‘DISCRIMINATION’

Abstract – The objective of this work is to understand, through the Discourse Analysis of the French line, the unspoken meanings of the words violence and discrimination, in the lyrics of the songs of the rap group Brô Mc's, composed of young indigenous people belonging to the Jaguapiru villages and Bororó, located in the municipality of Dourados, state of Mato Grosso do Sul (MS), considered the second state with the largest indigenous population

CAPÍTULO 8

DA EXPERIÊNCIA FOTOGRÁFICA AO ACONTECIMENTO ESTÉTICO: OUTROS MODOS PARA PENSAR A DOCENCIA E A FOTOGRAFIA ENTRE BRASIL E COLOMBIA

Keywords – Speech, indigenous people, violence.

Oscar Yecid Bello Bello

<http://lattes.cnpq.br/4612905819831463>

Doutorando em Educação Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte - MG

RESUMO – Este trabalho trata da experiência docente em fotografia e a relação com a noção de acontecimento estético na produção de conhecimento. Problematizando-o, a partir dos conceitos de produção de verdade, experiência e estética da existência, acontecimento desenvolvidas entre outros por Michel Foucault. O trabalho deriva de uma investigação do doutorado em andamento, e uma investigação de mestrado concluída. Tem como materialidade experiências de ensino da fotografia em contextos sociais com crianças e jovens. em contextos educativos latino-americanos contemporâneos. Esta materialidade consiste em experiências do pesquisador como docente de fotografia em espaços extracurriculares de ensino de fotografia entre Brasil e Colômbia assim como experiências de outros docentes de fotografia no Brasil com o intuito de trazer a tom a conversação de acontecimentos que podem nos ajudar a pensar outras formas de produção e modos de vida, e de

verdade nos docentes fotógrafos. A partir da experiência fotográfica, entendida como uma prática de produção de pensamento e conhecimento, se constitui como um caminho metodológico de pesquisa, desde a qual permite pensar outras formas de abordar as experiências estéticas como propiciadores de experiências. No centro da investigação está o debate entre arte, estético e ético, empreendido a partir das noções trazidas e desenvolvidas por os autores que fazem parte do corpo teórico do trabalho. As conclusões contemplam que são necessárias ações de formação e pesquisa docente que possam experimentar outros caminhos de produção de conhecimento que questões os conceito da verdade, experiência e conhecimento no campo da arte e da educação.

PALAVRAS-CHAVE – Experiência estética, docência, fotografia

1. INTRODUÇÃO

São várias as reflexões e indagações compõem a alimentam esse texto, perpassando diferentes posicionamentos sobre arte, experiência estética e educação e experiências como docente fotógrafo com crianças no Brasil e na Colômbia. Faz parte de uma pesquisa de mestrado finalizada e um recorte de pesquisa de doutorado

andamento onde se discutem a relação das noções de experiência, acontecimento, estética da existência, e ética atrelados à práticas educativas com a fotografia.

Algumas das perguntas norteadoras desse escrito são: é possível que acontecimentos estéticos nas experiências de docentes de fotografia potencializem ações e pensamentos que respondam as problemáticas do presente na prática educativa e no fazer fotográfico dos docentes? De quais modos experiências estéticas em docentes de fotografia podem produzir respostas e ações para além das salas de aula? De quais modos pensar as experiências docentes e a produção de subjetividades a partir das práticas educativas com a fotografia?

A partir de uma experiência específica de prática fotográfica em espaços não formais de ensino entre estudantes no Brasil e na Colômbia, e junto com as noções apresentadas tento abordar a perguntas propostas, não para reponde-las, mas com o intuito de propiciar movimento ao redor das temáticas.

Nesta experiência trago um exercício de interlocução visual entre estudantes de fotografia entre os 7 aos 13 anos das cidades de Bogotá e Porto Alegre que realizei como docente convidado nas oficinas de fotografia. A experiência teve lugar no percurso como docente-pesquisador no desenvolvimento da pesquisa de mestrado. A potência de interação dessa experiência com as minhas preocupações do presente derivou na necessidade de continuar abordando a problemática no curso do doutorado colocando a perspectiva da experiência como docente como norte das indagações.

Aceitando o convite que faz Foucault a pensarmos relações entre o sujeito, a verdade e a constituição de experiência aproveito para trazer uma inquietação, para pensar no presente de forma mais específica pelas experiências estéticas nas práticas educativas relacionadas com a fotografia. Desde a minha trajetória como estudante, professor e docente, tenho conseguido perceber a partir da minha experiência própria e por relatos de docentes com os que tenho pesquisado que há certa ausência ou raridade de experiências na ordem de acontecimento nas práticas educativas de fotografia ou pelo menos uma falta de relatos, referências e problematizações a respeito do tema no campo educativo.

O texto se compõe de três partes: uma exposição dos conceitos centrais tais como experiência, acontecimento, e a relação ética estética; a experiência de pesquisa denominada como *interlocuções visuais* entre estudantes de Colômbia e Brasil a traz também imagens elaboradas a partir da experiência docente as quais encontra atravessando a leitura do texto em diferente momentos; e por fim no final algumas conclusões a modo de perguntas que alimentam a discussão presente.

2. EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E ACONTECIMENTO

Para abordar a noção de experiência de forma mais específica, me refiro à noção de experiência estética além da ideia relacionada do estético como o belo ou o bonito. Me inquieta a forma e os momentos nos quais como estudantes docentes e artistas, podemos

chegar sentir que temos experiências estéticas, não somente diante de uma obra ou objetos artísticos, senão em diferentes momentos da vida cotidiana. Procuro indagar pelo potencial que podem ter a experiência estética e sua relação nas práticas educativas fotográficas.

Para isto, em companhia de Foucault vemos como existe uma relação entre o ato de escrever, de criar, e a transformação de si mesmo.

A partir da ideia de que o eu não nos é dado, creio que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte. [...] não deveríamos referir a atividade criativa de alguém ao tipo de relação que ele tem consigo mesmo, mas relacionar a forma de relação que tem consigo mesmo à atividade criativa (FOUCAULT, 2010, p.306)

Pensando com Foucault podemos colocar o trabalho de criação acadêmica, de investigação, e podemos pensar a docência nessa ideia, como caminhos que podem levar a uma via de transformação de si mesmo como se fossem atividades criativa. O qual no seria só exclusivo do campo das artes. Nós trabalhamos e sentimos atração por aquilo que nos inquieta, aquilo que nos desperta curiosidade e interesse, mas também pode ser sobre o que nos atormenta, o que nos deixa intranquilos. A forma como pensamos agimos e colocamos nossas questões no presente pode responder a aquilo que nos atrai ou também aquilo que rejeitamos. Foucault coloca a transformação do sujeito próxima do que seria a experiência estética: “Essa transformação de si por seu próprio saber é, penso, algo bastante próximo da experiência estética. Por que um pintor trabalharia, se ele não é transformado por sua pintura?” (Ibidem, p. 307)

A noção de experiência para Foucault aparece em diferentes expressões, como experiência imaginária, experiência da sexualidade, experiência da finitude, entre outras. Seguindo a Castro (CASTRO, 2009, p. 161) Foucault se move inicialmente com um conceito de experiência próximo ao da fenomenologia existencial. “a experiência como o lugar em que é necessário descobrir as significações originárias”. (...) este ponto de vista é encontrado num de seus primeiros escritos. No entanto, logo a partir da leitura de autores como Nietzsche, Bataille, Blanchot se acerca a outra forma de experiência, não aquela que funda o sujeito, mas como uma forma de des-subjetivação como uma metamorfose, uma transformação da relação com as coisas, com os outros, consigo mesmo e com a verdade.

É uma forma de experiência contrária à ideia da fenomenologia “A experiência do fenomenólogo é, no fundo, certa maneira do olhar reflexivo sobre um objeto qualquer vivível, sobre o cotidiano na sua forma transitória para captar significações” (ibidem p. 161). Isso quer dizer que não se trata de apreender os significados de uma experiência cotidiana que teria como resultado encontrar um sujeito fundador numa função transcendental de tal experiência e de seus significados. O trabalho nesse campo fenomenológico seria esgotar, detalhar, desdobrar todo o campo de possibilidades relacionadas à experiência cotidiana. Ao contrário nos diz Foucault segundo Castro:

A experiência em Nietzsche, Bataille, Blanchot, tem por função arrancar ao sujeito de si mesmo, fazer de modo que não seja mais ele mesmo ou que seja levado a sua aniquilação

ou à sua dissolução. É um empreendimento de dessubjetivação. A ideia de uma experiência limite, que arranca o sujeito de si mesmo era o importante para mim na leitura de Nietzsche, Bataille, Blanchot; e que fez com que por mais maçantes e eruditos que foram meus livros, eu os concebesse sempre como experiências diretas que tendiam a arrancar-me a mim mesmo, a impedi-me de ser o mesmo. (CASTRO, 2009 p.161)

Essa experiência da qual Foucault se refere, ao contrário, trata de não atender um objeto vivido, não é à vida vivida, mas ao invivível da vida, não à experiência possível, mas à experiência impossível, não à experiência trivial mas aquela em que a vida alcança o máximo de intensidade, abolindo-se. Não é a experiência cotidiana que nos referimos, mas a experiência limite a um ponto da vida que seja o mais próximo do invivível. (PELBART, 2016). Uma experiência limite seria aquela que nos arranca de si mesmos, nos impedindo a continuar a ser si mesmos, e ela mesma também se anularia. Uma ideia de efêmero e móvel tanto da experiência como do sujeito. Entendendo a noção do limite, tomada de Bataille, como uma linha sem espessura que assim como faz de nossa experiência limitada é também justamente um espaço pelo qual podemos sair de nós mesmos. (GALANTIN 2017 p.217)

Temos também a noção de experiência que nos traz Larrosa (LARROSA, 2002) que leva a colocar uma ponte com a noção de acontecimento abordada neste trabalho. Larrosa convida a “resistir-se de fazer da experiência um conceito, há que resistir-se a determinar o que é a experiência, a determinar o ser da experiência” não tentar transformá-la em conceito, pensar nela como o que não pode conceitualizar “como a que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação”. Uma experiência que estaria em constante fuga de conceitualizações, de determinações que está dada por outras lógicas, que escapa a qualquer conceito. Voltar a ela “não como algo que é, mas como o que acontece, não desde a lógica do que é, não desde uma ontologia do ser, mas desde uma *lógica* do acontecimento, desde um *logos* do acontecimento”. (LARROSA, 2002 p.5)

Com isso podemos fazer referência a uma lógica do acontecimento contrária a uma lógica do ser, uma ontologia do ser, voltar à experiência desde um logos do acontecimento. A ideia de experiência limite, que arranca o sujeito de si mesmo, e o impede a seguir sendo ele mesmo, é uma potência se contamos com que este possa estar por uma lógica não do ser, mas do acontecimento.

Foucault traz a potente noção de cesura e de azar na produção de acontecimentos, assim como a ideia de dispersão, homogeneidade, descontinuidade e ruptura. Trazendo o foco da observação à menores unidades tradicionalmente reconhecidas: o instante e o sujeito. Esses elementos podemos nos auxiliar na elaboração da noção de acontecimento estético nas práticas educativas de fotografia.

Foucault se apoiou no conceito de acontecimento para se referir à arqueologia como uma descrição de eventos discursivos, e se referir à tarefa da filosofia que consiste em diagnosticar o que está acontecendo hoje. (CASTRO, 2004, p. 18)

Agora voltando à ideia de experiência no campo educativo, poderia pensar-se em

aqueles acontecimentos que nos convidam a viver algo que de outra forma seriam invivível. Foucault nos faz a advertência com respeito a seus livros, e aqueles dos autores que cita, que ele os concebe como experiências diretas com o suficiente potencial de transformá-lo, arrancando-o de si mesmo e impedindo-o de ser ele mesmo.

Com respeito a este tópico há uma interessante passagem de Foucault que nos traz Pelbart (2016):

Uma experiência, portanto, poderia ser definida a partir deste crivo: trata-se de uma transformação do sujeito. Um livro concebido como uma experiência é algo que transforma aquele que o escreve e aquilo que ele pensa, antes mesmo de transformar aquilo de que trata. (FOUCAULT, apud. PELBART, 2016. p. 135)

Podemos fazer o exercício de pensar não só nos livros como experiência, mas pensar também, uma prática educativa, um filme, uma canção, uma fotografia, uma imagem, pensá-las como formas de experiência que poderia ter suficiente potencial de transformação do sujeito. Isso não quer dizer que uma experiência cotidiana de uma aula, um filme ou o que seja sempre modifique ou transforme o sujeito. Porém essa ideia de experiência seria aquela que deve, como diz Foucault, arrancar o sujeito, levá-lo a o invivível, ao impossível e como nos diz Larrosa (2003) deve ser algo que nos toque, que nos suceda, que nos aconteça.

A cada dia nos passam muitas coisas, temos muitas vivências, nos chega muita informação, no entanto ao mesmo tempo acontecem poucas coisas, temos poucas experiências. Poderíamos dizer o mesmo dos livros, e do que escrevemos, nem tudo o que lemos, nem tudo o que escrevemos podemos concebê-lo como experiência, quer dizer não nos tocam, não nos transformam. Nem tudo o que vivemos ou tudo o que nos chega pode ser considerado experiência, e nem tudo o que contamos ou “relatamos” é experiência.

A este respeito e fazendo referência às obras literárias Leary, (2012) traz umas questões para seguir pensando desde o campo educativo este respeito:

(...) como é possível que um trabalho de literatura tenha tal efeito - qual seja forçar-nos a pensar de outra maneira. É realmente possível que trabalhos de literatura mudem as pessoas que os leem? Ou, para dar a essa questão um foco ligeiramente diferente, as pessoas são capazes de mudarem a si mesmas através de suas leituras literárias? (LEARY, 2012, p. 880)

Pensando conjuntamente a estas perguntas provocadoras poderíamos responder não sem antes, questionarmos sobre a forma como se podem dar estas mudanças ou transformações de si mesmo através das leituras literárias. Assim como Pelbart inspirado em Foucault traz a ideia dos livros como experiência de transformação, e este último autor Leary citando a ideia da literatura como processos para pensar de outra maneira e de mudar a si mesmo, caberia um exercício simples de emular esta última pergunta proposta por Leary para o objeto deste estudo e propor: Como é possível que a prática educativa de fotografia tenha tal efeito, seja qual for, a nos forçar a pensar de outra maneira? É realmente possível, que práticas educativas de fotografia mudem as pessoas que participam delas? As pessoas são

capazes de transformar a si mesmas através da experiência de acontecimentos estéticos em práticas educativas de fotografia?

Com essas perguntas gostaria convidar a seguinte apartado para se não responder elas pelo menos para pensar conjuntamente com a fotografia e as imagens o processo desde outras perspectivas e desde outros modos.

3. INTERLOCUÇÕES VISUAIS BRASIL COLÔMBIA: UMA APROXIMAÇÃO AO ACONTECIMENTO ESTÉTICO NA EXPERIÊNCIA DOCENTE.

As interlocuções visuais inspiradas a partir das ideias dos *fotodiálogos* proposto por Roldan y Viadel (2012) se desenvolveram a modo de troca, como uma experiência fotográfica entre estudantes de oficinas de fotografia ocorridos em três escolas públicas situadas nas cidades de Bogotá e Porto Alegre. Os participantes foram jovens e crianças entre os 7 e os 13 anos de idade participantes de oficinas de fotografia nos horários de contra jornadas de escolas públicas. Espaços conhecidos como de educação não formal, ou educação extracurricular ou de jornada integral. A fotografia e a experiência de aprendizagem da fotografia se situaram com o intuito de ser uma ponte ativadora de encontro entre a docência, a arte e a pesquisa. (BELLO, 2016).

Nas seguintes imagens podemos ver alguns exemplos das interlocuções visuais que se realizaram. Todas as fotografias são autoria das crianças e os jovens participantes. A montagem foi feita pelo docente fotógrafo como parte do processo de pesquisa e criação para apresentar os resultados em forma de ensaio visual.

Fig. 1 – Ensaio visual. *Olhares*. Composta por três fotografias digitais feitas por estudantes de diferentes cidades, de esquerda a direita: Bogotá 2013; Porto Alegre 2015; Bogotá 2015



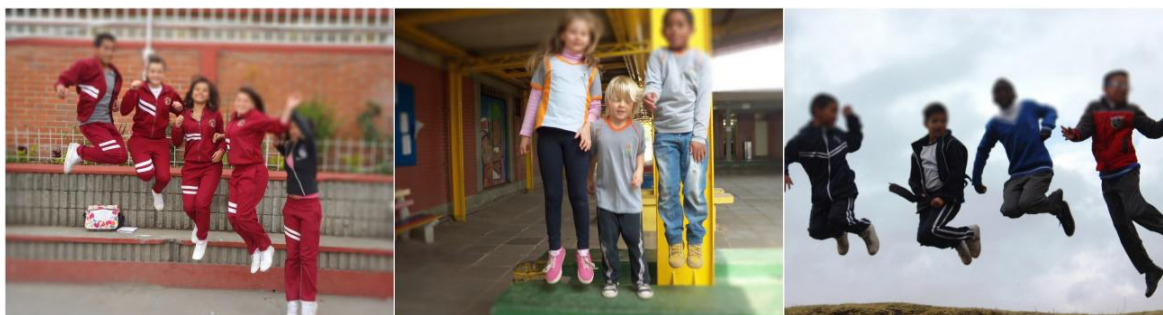
Fonte: arquivo do investigador Oscar Bello (2016)

Os encontros com os estudantes, num primeiro momento aconteceram em torno da fotografia entendida como um campo artístico de saber (AGUIRRE, 2005) como campo que pode ser aprendido e transmitido a partir de certo conhecimento da técnica e dos processos próprios da fotografia. A relação entre a câmera, os olhos e o corpo propiciaram diferentes exercícios práticos dos estudantes com as câmeras que tentaram incentivar uma relação mais

próxima do corpo, da imagem e dos conhecimentos próprios do saber fotográfico.

A fotografia também foi considerada como um campo de trocas culturais e como ferramenta para gerar possibilidades de expressão nos participantes. Em um momento posterior, os encontros envolveram a troca de fotografias e experiências entre os participantes de diferentes cidades que criaram visualmente uma resposta ou pergunta ou de forma menos ambiciosa realizaram fotografias inspiradas em torno das imagens apresentadas. Estes momentos de trocas alimentaram leituras em diferentes níveis fazendo uma interlocução com elementos simbólicos, culturais e estéticos tanto entre os participantes como com os docentes envolvidos.

Fig. 2 - Ensaio visual. *Brincar*. Composta por três fotografias digitais feitas por estudantes de diferentes cidades: de esquerda à direita: Bogotá 2013; Porto Alegre 2015; Bogotá 2015.



Fonte: arquivo do investigador Oscar Bello (2016)

Surgiram provocações sobre o que era visto, sobre lugares do mundo dos quais a referência algumas vezes se reduzia ao que a mídia transmitia. Os estudantes indagaram sobre a autoria das imagens, sobre as estruturas das escolas, os professores, o idioma, os estudantes, o clima. Dimensões da existência que às vezes passavam despercebidas na cotidianidade. Como se perguntar se num outro país também comem arroz e feijão? Ou se as escolas se pareciam, se tinham árvores, plantas e quadras? Ou se era possível pular tão alto como aquele outro menino da foto que parecia estar voando. Estes exercícios possibilitaram estabelecer pontes para movimentar o pensamento e as reflexões por caminhos que iam se abrindo a medida que os encontros aconteciam.

As produções visuais dos encontros foram recolhidas em forma de narrativas visuais, à procura de formas diferentes de organização em que o texto visual e a escrita não fossem ilustrações do ocorrido, senão concebidos como texto visual independente, como formas e produção de pensamento. Como pegadas de uma experiência onde o sujeito e o instante que compõem na imagem não estão só na frente da câmera, senão na parte de trás acionando com seu dedo e seu olho o momento de captar o instante decisivo. Um momento de ruptura, do click da câmera, de deter o tempo por milésimas de segundo e ter uma imagem que ver, uma imagem que compartilhar, uma imagem que compor ou decompor, uma imagem para brincar, uma imagem como janela ou uma cesura por onde entrasse uma luz que não fala do

que está na frente mas de que e de quem está atrás fazendo a fotografia e quem está na frente lendo a imagem.

Fig.3 - Ensaio visual. *Olhares*. Composta por três fotografias digitais feitas por estudantes de diferentes cidades, de esquerda à direita: Bogotá 2013; Porto Alegre 2015; Bogotá 2015.



Fonte: arquivo do investigador Oscar Bello (2016)

Uma das falas que ficou ecoando pela simples apropriação e leitura foi essa de Sebastián de nove anos, da cidade de Bogotá, do Bairro Ciudad Bolívar, sobre uma imagem de um menino de Porto Alegre tirando uma foto (fig 4):

Profe, eu gostei muito desta foto do Brasil, ficou claro o que você nos falava na aula, por isso gostei muito dela. Veja, aqui tem arte, educação e vida: a arte é a fotografia, ele olhando pela câmera; educação porque ele está aprendendo algo; e vida é a natureza que está sendo fotografada. É simples profe!! Arte educação e vida!! Eu posso ficar com esta foto, Profe? (BELLO, 2016, p. 156. Texto traduzido pelo autor).

Fig.4 - Fotografia Digital. *Arte educação e vida*



Fonte: arquivo do pesquisador Oscar Bello (2016)

As interlocuções visuais se deram não só a partir da leitura do que aparece na imagem, e

sim da leitura ou escuta de quem tirou a fotografia e de quem está na frente fazendo a leitura.

Mas o que ficou desta experiência, qual é seu papel nesta pesquisa e por que trago ela para a discussão presente? Trago ela como dados de minha própria experiência como fotógrafo e educador. Vejo agora elementos muito importantes que alimentam questionamentos, pensamentos e problemáticas que tem ecoado no meu percurso como docente e como pesquisador.

Posso falar que a partir dessa experiência foram geradas algumas rupturas no meu percurso da pesquisa, assim como aberturas e deslocamentos necessários, estabelecendo outras ordens e narrativas do saber que geraram reconfigurações na minha caminhada como docente e pesquisador. Não estou falando aqui de uma experiência no sentido fenomenológico com um sujeito fundador ou ficando só nos detalhes biográficos da caminhada. Trago a experiência neste escrito como um exercício para falar da forma como isso mudou e reverberou para uma transformação a ponto de investigar e pesquisar sobre a presença, sobre acontecimentos e experiências estéticas nas práticas educativas no docentes. E claro que o acontecimento estético não é o que estou trazendo senão uma experiência que no seu interior me trouxe muitas mudanças, e nela poderíamos ver linhas, rastros rupturas e deslocamentos, aberturas que seriam justamente os efeitos dos possíveis acontecimentos no nível estético. Segundo Foucault um acontecimento como ruptura da linearidade, não pode ser descrito e reconhecido como tal, sabemos ou podemos nos aproximar dele por seus efeitos.

Fig. 5 - Ensaio Visual. *Composição fotográfica*. Composto por duas fotografias digitais 2016.



Fonte: arquivo do pesquisador Oscar Bello (2016)

A ruptura das narrações lineais e o encontro com interlocuções visuais levaram a uma composição permanente de discursos aleatórios dispersos com estudantes de diferentes países línguas e costumes, assim com elementos não necessariamente biográficos, que permitiram interlocuções em diferentes níveis. A fotografia e o acontecimento estético como fios conectores e como linhas de ruptura que permitem a modo de cesura deixar entrar luzes que vão interlocutar com nós mesmos, com o outro e com os outros através do tempo no

presente.

Com cada imagem, cada relato, cada pergunta que foi feita uma ruptura atrás da outra. O plano de pesquisa as perguntas preparadas para fazer, os exercícios fotográficos propostos eram postos de cabeça para baixo, e as perguntas eram revertidas, e como resposta algumas imagens, conversas, silêncios, algumas vezes voltavam questionando.

Em muitos momentos eu me perguntei não era acaso isso que eu procurava? não era isso que eu queria? No momento consegui me deparar com as imagens e os relatos deles me inquietando me perguntando ainda mais e me fascinando por uma metodologia de pesquisa que articulava métodos das artes na pesquisa educativa. Porém era muito mais do que isso. Muitas das perguntas que me foram feitas aos estudantes nos últimos dias ficaram ecoando em mim, pois foi como se tivesse me colocado na frente da câmera para ser fotografado e entrevistado. Isso só foi saindo à luz com o passar do tempo. Foi se revelando aos poucos, foi essa razão pela qual decidi voltar nessa experiência com um outro olhar e continuar uma pesquisa que se perguntara pelo que tinha acontecido ali no passar do tempo, e tomar essa experiência como ponto de cesura e de ruptura, de limite, de abertura.

Seguindo a Castro para Foucault na *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 1968), o *acontecimento* consiste no passo de uma episteme a outra onde se instauram novos acontecimentos discursivos, pensado numa ruptura radical que se manifesta só nos seus efeitos. Assim essa ruptura e transformação de uma episteme a outra é pensada como acontecimento radical, o que estabelece outra ordem do saber, deste acontecimento só é possível seguir seus efeitos. O acontecimento assim pode ser pensado em termos de abertura. Entendido como a emergência do singular, uma oposição à regularidade discursiva, da racionalidade e da linearidade.

Perguntando-me o que além das interlocuções visuais, trocas fotográficas tinham ficado para mim como docente e pesquisador, onde tinha residido a potência dessa experiência e que tipo de experiência poderia ter sido que gerou mudanças e aberturas. Foi assim que procurando me encontrei com a necessidade de a partir do espiral teórico de Foucault e demais autores referentes tentar fazer uma leitura a partir das noções da experiência, acontecimento e a relação ético-estética. Essa experiência é o mais perto que guardar rastros do que posso chamar de *acontecimento estético*, mas não posso falar que ela em si seja o acontecimento, talvez caiba um plural nesta referência pois estive cheio de muitos acontecimentos que são manifestados pelos seus efeitos no presente.

4. CONCLUSÕES

Pensar as práticas educativas da fotografia a partir das noções de experiência e acontecimento estético traz diversos desafios. Foucault nos ajuda a pensar de uma maneira que vai além de uma estrutura linear de causa e efeito e nos alerta sobre o cuidado e a vigilância epistemológica que devemos ter ao entrar nesses caminhos. Seguindo a Veiga Neto

(2014), não podemos falar estritamente de um método foucaultiano, mas sim de um conjunto de teorias que pressupõem certas formas específicas de análise que focalizam seu interesse em perguntar e examinar como as coisas funcionam e acontecem, o que permite o ensaio de alternativas para que elas possam funcionar e acontecer de outras formas. Fischer (2012, p.100) nos convida a pensar em Foucault inspirado em algumas “atitudes metodológicas” que seriam necessárias especialmente para os pesquisadores do campo das ciências humanas e da educação.

Assim o acontecimento estético numa prática educativa de fotografia pode ser pensado como algo óbvio que está sempre presente ou não. Não nos parando no óbvio, mas apenas parar nas lacunas, silêncios, nas quietudes desses acontecimentos. O que ele pode nos dizer e que não é pronta ou manifestamente, por exemplo, os modos de subjetivação do professor, do aluno, o contexto sociocultural em que ocorre, as relações de poder, de amizade entre outras múltiplas variáveis, isso porque para Foucault, existem espaços vazios em torno do que fala-se e o que acontece (ditos e eventos) que frequentemente identificamos como verdades inquestionáveis. (FISCHER, 2012, p.102)

Um convite que Foucault nos traz é não naturalizar o óbvio, o já dado, mas estar aberto à mudança, ao novo, ao inesperado, ao estranho. “Colocar a atenção no estranho, no inesperado, no invivível, no desejável”. Como nos mostra Paul Veyne, citado por Fischer (2012, p.102), isso significa que, para Foucault, nem as coisas foram ditas, nem as coisas acontecidas estão instaladas “na plenitude do mundo da Razão” (VEYNE, 1982), não são totalmente evidentes. Fatos e ditos são raros porque há um vazio em torno deles, já que existem múltiplas possibilidades que o pesquisador, e o professor cabe descrever.

REFERÊNCIAS

AGIRRE, Imanol. **Teorías y Prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética**. Barcelona: Octaedro/EUB, 2005.

BELLO, O. Y. B. **De la experiencia fotográfica a los espacios extracurriculares: Otros modos para pensar la educación y el arte entre Brasil y Colombia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulario de Foucault**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 99-112.

FOUCAULT, Michel. **Prefacio, Las palabras y las cosas**. Buenos Aires, Siglo XXI 1968.

_____. **ética do cuidado de si como prática de liberdade. Ditos e Escritos** Volume V. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento**. In: IN: DREYFUS, HUBERT E RABINOW, Paul. (org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da**

hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 296–327.

GALANTIN, D. V. 2017 **A presença de Georges Bataille no pensamento de Michel Foucault: entre o ser da linguagem, insurreição e atitude crítica**, in revista dois pontos:

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Conferencia: la experiencia y sus lenguajes**, Buenos Aires: OEI, 2002.

LEARY, T. **Foucault, experiência, literatura**. Tradução: João Rodolfo Munhoz Ohara. Antíteses, v. 5, n. 10, p. 875-896, jul./dez. 2012

PELBART, P. P. **Experiência em Foucault**. In: KIFFER, A. P. (org.). Michel Foucault no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio: Nau, 2015

ROLDÁN, Joaquín, VIADEL, Ricardo. **Metodologías artísticas de investigación en educación**, Málaga: Aljibe, 2012

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEYNE, Paul . **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FROM PHOTOGRAPHIC EXPERIENCE TO AESTHETIC EVENTS: OTHER WAYS TO THINK THE DOCENTRY AND PHOTOGRAPHY BETWEEN BRAZIL AND COLOMBIA

ABSTRACT - This work deals with the teaching experience in photography and the relationship with the notion of aesthetic event in the production of knowledge. Questioning it, from the concepts of production of truth, experience and aesthetics of existence, an event developed among others by Michel Foucault. The work stems from ongoing doctoral research and a completed master's research. Its materiality is the experiences of teaching photography in social contexts with children and young people. in contemporary Latin American educational contexts. This materiality consists of the researcher's experiences as a photography teacher in extracurricular photography teaching spaces between Brazil and Colombia and also in the experiences of other photography teachers in Brazil in order to bring to light the conversation of events that can help us to think about others shapes. of production and ways of life, and really in the teaching of photographers. From the photographic experience, understood as a practice of producing thought and knowledge, it constitutes a methodological research path, from which it allows thinking of other ways of approaching aesthetic experiences as propitiating experiences. At the center of the investigation is the debate between art, aesthetics and ethics, carried out from the notions brought and developed by the authors who are part of the theoretical body of the work. The conclusions include the need for teacher training and research actions that can experiment with other forms of knowledge production that question the concept of truth, experience and knowledge in the field of art and education.

KEYWORDS - Aesthetic experience, teaching, photography

CAPÍTULO 9

A IDENTIDADE DE MENINOS E SUA RELAÇÃO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE P4 E O SUCESSO ESCOLAR: PARTE I

José Edson de Barros Correia

<http://lattes.cnpq.br/9786340682219489>

RESUMO - Examina-se criticamente o desempenho escolar de adolescentes ocorridos num espaço cronológico predefinido. A pesquisa serviu-se de indivíduos de ambos os gêneros, oriundos de todas as séries do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Pelotas-RS. Detectou-se que a aprovação, reprovação, transferências e evasão escolar podem estar relacionadas ao uso de marcadores linguísticos entre os gêneros, determinados pela linguagem, cultura e identidade. Estes são fatores sociolinguísticos apontados como possíveis causas de que o desempenho escolar de meninos seja pior do que o de meninas. O procedimento metodológico utilizado foi o método quantitativo correlacionado com os estudos sociolinguísticos labovianos. Os dados foram colhidos através de um Banco de Dados de Demografia Escolar (BDDE) e por um estudo complementar da língua escrita, baseado em redações de alunos em sala de aula. A análise tomou como parâmetro as contribuições de especialistas sociolinguistas. Os principais resultados auferidos destacam que a escola desenvolve um modelo pedagógico que privilegia

uma língua padrão que favorece o gênero feminino, isto está demonstrado pelo baixo desempenho escolar dos adolescentes do gênero masculino; as meninas têm melhor índice de desempenho escolar na faixa etária entre dez e onze anos e os meninos pré-adolescentes nesta mesma faixa etária têm seu desempenho escolar prejudicado, porque não se adaptam ao ambiente escolar; a linguagem, cultura e identidade, podem influenciar nas altas taxas de reprovação; os meninos e pré adolescentes perdem o interesse pelo estudo, têm dificuldade de acompanhar os conteúdos do currículo escolar, têm baixa estima. O trabalho foi estruturado em duas partes de modo que a parte I trata dos aspectos introdutórios e a revisão de literatura. A parte II trata da metodologia, análise e conclusões.

PALAVRAS CHAVE: ensino fundamental, marcadores linguísticos, desempenho escolar, ambiente escolar.

1. INTRODUÇÃO

“Tudo flui e nada permanece; É na mudança que as coisas acham repouso...” (Fragmento dos escritos de Heráclito de Éfeso).

Este trabalho objetiva analisar o processo de variação e mudança linguística

na língua portuguesa, com ênfase no uso da concordância verbal em língua escrita de alunos de uma escola pública da região de Pelotas. Por essa razão foi utilizado para análise, um Banco de Dados de Demografia Escolar – BDDE, juntamente com dados complementares da língua escrita com foco na 1ª pessoa do plural (doravante denominado P4) e em sua relação com a dimensão ‘gênero’.

Outra meta a atingir é revelar a existência ou não de um padrão seguido pelas classes sociais envolvidas para a variação em destaque ou mesmo para a fixação de marcadores linguísticos de identidade linguística. Pretende-se também analisar os resultados obtidos: se são indicadores de prestígio ou de estigma e se estes estão associados aos fenômenos estudados em relação ao conjunto de indivíduos que os empregam.

Daí a importância deste artigo: a observação da concordância verbal com destaque na redução da desinência em P4, tendo como hipótese central que a variedade de fala circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes dos gêneros masculino e feminino de classe baixa e pode contribuir para o aumento das taxas de evasão, repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa.

Entendendo que Identidade Linguística é um produto do construto social dos indivíduos quando interagem na sociedade, preservando ou alterando memórias e construindo cultura através da linguagem. Labov (1972).

Suspeita-se que este conflito identitário é originado pelo conjunto de avaliações, orientações e atitudes desses indivíduos, quando interagem em situações diversas no ambiente escolar, bem como nos seus ambientes familiar e social.

2. O REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

As teorias linguísticas abordadas neste texto são perspectivas teóricas de autores que têm estreita relação com a sociolinguística, dentre eles, os teóricos variacionistas Weinreich, Labov, e Herzog, (1968)¹. Ainda serão abordados alguns conceitos relacionados às teorias sobre “Virada Linguística e Virada Cultural”, uma vez que esses conceitos estão estreitamente relacionados com a linguagem e têm papel fundamental na construção das identidades, as quais, por sua vez, participam ativamente dos processos discursivos que constroem a cultura.

Cultura e Linguagem estão intimamente relacionadas num processo de constante movimento. Daí a relação existente entre a teoria variacionista e esses estudos.

Eis portanto a exposição sucinta da revisão de literatura dos principais conceitos dos autores envolvidos, que dão suporte a este artigo: Weinreich, Labov, e Herzog, (1968)²; especialmente Labov (1972), quando elabora a Teoria Variacionista, mostrando que a língua sofre variações e condicionamentos em função do papel social que a linguagem exerce sobre os indivíduos; Hall (1976), ao opinar sobre as práticas sociais, assegura que são discursivas,

1 WEINREICH, U.; LABOV, W e HERZOG, M. *Empirical foundations for a theory of language change*. (1968)

2 WEINREICH, U.; LABOV, W e HERZOG, M. *Empirical foundations for a theory of language change*. (1968)

formadoras e criadoras de mudanças sociais desempenhando papel fundamental na formação das identidades; Le Page (1980), para quem reações e atitudes linguísticas do indivíduo e identidade social têm procedências comuns de influência e mútua dependência; Bourdieu (1996), quando considera que não se pode descartar o instrumento de poder do Estado quando legitima uma língua padrão, através de instituições que lhe dão sustentação (dessas instituições utilizadas, a escola é uma das principais, a qual, não só exerce a função de comunicação ou de conhecimento, mas de instrumento de poder instaurador de identidades); das concepções de estrutura e mobilidade de classe social de Chambers (1995); as noções de Bourdieu (1996), sobre o papel desempenhado pelo acesso a bens culturais sobre a linguagem; a abordagem linguística sociocultural de Mary Bucholtz and Kira Hall (2005).

A citação desses autores tem a intenção de reconhecer que a concepção de identidade vai além da perspectiva comumente usada pela Sociolinguística Laboviana (SLL), pois agregam a noção de construção entre sujeitos no próprio contexto de interação, do mesmo modo que a sociolinguística também está intrinsecamente amparada no fenômeno humano da linguagem; em função do contexto das interações humanas em sociedade, o que não implica em deixar de fora outras fronteiras não sociais, pois são de ordem psicológica, fisiológica, neurológica, entre outras, as quais são foco de estudo para diversas outras ciências.

Porém, é inegável a existência de uma relação estreitíssima entre língua e sociedade, pois a língua não é por si só um simples instrumento de transmissão e recepção de informações: mais que isso, é um dos meios mais importantes para a construção de relacionamentos entre os indivíduos de qualquer sociedade. Portanto, estabelecer interações sociais sem o instrumento da língua seria tarefa impossível.

Para se compreender este fenômeno é necessário entender que a língua é um sistema profundamente ligado à sociedade, de tal forma que ela acompanha de perto a evolução desta, refletindo, portanto, os padrões de comportamento (atitudes, identidades, culturas) em um movimento contínuo que perpassa constantemente o espaço e o tempo.

Eis, portanto todo o esforço do pensamento de Labov (1972) em responder a questões inerentes as atitudes sociais e as manifestações do pensamento, seja pela possibilidade de que o sistema linguístico pode influenciar o pensar dos indivíduos, seja pela certeza de que o sistema linguístico é condicionado pelos padrões sociais numa determinada comunidade de fala.

Por isso que neste texto foi escolhida uma comunidade de fala que apresentasse as características de ser de classe pobre e falar um dialeto não padrão distanciado da norma culta ou língua-padrão, uma escola pública do ensino fundamental da periferia da cidade de Pelotas.

Labov (1972) afirma que as variações linguísticas podem ser mensuradas por observação sincrônica que utiliza método empírico para coleta de dados. Estes dados podem ser analisados em programas estatísticos, que intenciona detectar a variação que pode ser sistematicamente explicável. Para detectar e entender como se desenvolve a variação e mudança linguística

é necessário estudar o contexto da vida social da comunidade, já que as pressões sociais exercidas sobre ela, também agem continuamente sobre a linguagem. Para isso utilizou um método indutivo por excelência, o que lhe proporcionou uma coleta de dados precisa e, capaz de explicar padrões linguísticos variáveis que poderiam ser relacionados com as diferenças encontradas na estrutura social. Assim fez com os estudos que realizou em lojas da cidade de Nova Iorque, onde constatou variáveis fonológicas entre os usos linguísticos diferenciados dos falantes e a sua posição social, esclarecendo o quanto linguagem, pensamento e cultura estão interligados e enraizados na realidade social. Do mesmo modo como demonstrou na sua pesquisa na ilha de Martha's Vineyard, de como o inglês falado na ilha refletia o comportamento linguístico dos ilhéus que desejavam se reafirmar como nativos, Labov (1972). Para ele, esse comportamento, essa variante estigmatizada dos nativos se caracterizava como um comportamento linguístico marcador de identidade social e mostrava claramente o modo como às mudanças linguísticas ocorriam sob o efeito de pressões sociais.

A pesquisa realizada em Martha's Vineyard serviu como importante base de sustentação para o desenvolvimento deste artigo. Existe a possibilidade de que alunos do gênero masculino da periferia de Pelotas utilizem um marcador de identidade social, o uso não padrão do pronome de primeira pessoa do plural do caso reto (P4). Esse marcador socio-identitário pode ser um modo de assinalar a masculinidade em contraponto ao ensino da linguagem padrão ensinada na escola, isto é, a norma culta, que tende a ser mais utilizada pelo gênero feminino.

Portanto, supor que a variedade de fala circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes de classe baixa é uma possibilidade e, pode contribuir para o aumento das taxas de evasão, - repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa.

Além de Labov (1972), Le Page (1980) afirma que “todo ato discursivo é um ato de identidade” e que também, é pela linguagem que se determinam as escolhas linguísticas marcadoras de identidades, por isso a linguagem se constitui no principal indicador de construção identitária, permitindo ao usuário de uma língua construir identidades sociais. É na situação real de comunicação que o usuário determina sua escolha identitária e, por conseguinte, também a escolha da variedade linguística de prestígio, ou não, de uma determinada comunidade.

Assumindo uma escola do Ensino Fundamental da periferia de Pelotas representando uma comunidade de fala, foi possível demonstrar através de um banco de dados escolar, que os alunos adolescentes do gênero masculino, mais do que no feminino, têm um baixo desempenho escolar na disciplina de língua portuguesa devido ao uso inconsciente de um dialeto não padrão, ou seja, desprestigiado, falado por eles, que é conflitante com o dialeto padrão oficializado na escola como dialeto de prestígio que assume status social elevado e passa a exercer dominação sobre outras variedades consideradas inferiores, Bagno, Stubbs e Gagné (2002). Esses autores se referem como padrão, o que normalmente é considerado norma culta, posto que padrão no Brasil esteja mais associado à língua escrita. Daí o preconceito

perpetuado por regras gramaticais da língua escrita, legitimando a língua padrão como única. É essa variedade padrão que se confronta com o dialeto popular falado pelos alunos e que determina conflitos na escola.

Quando um indivíduo toma atitudes que caracterizam um posicionamento dentro de um grupo com o qual se identifica, ou seja, um posicionamento identitário em relação aos bens comuns deste grupo, este sofre consequências que restringem o acesso aos bens culturais que influenciam na escolaridade dos pais/ ou filhos, no ambiente de trabalho, no contato com o público, etc. Le Page e Tabouret-Keller (1985). Portanto, os sujeitos envolvidos no ambiente escolar estão imbricados nesse processo, alunos e professores se relacionam cotidianamente influenciados por esses posicionamentos identitários.

É no ambiente das escolas das periferias que se estabelece esse conflito, onde é visto um processo interativo singular, que se utiliza de um contexto sociocultural próprio, o qual tem muito a ver com os conflitos gerados pelo antagonismo do que é ensinado como variação padrão em relação à variação utilizada pelos indivíduos. Entre esses conflitos, é evidente a relação de poder estabelecida entre professores e alunos.

Nessa perspectiva, Ezpeleta e Rockwell (1986) desenvolvem estudo que enfatiza a movimentação dos sujeitos conflitantes: uma organização oficial, que “define conteúdos da tarefa central”; de outro, – professores e alunos, que interagem ativamente numa relação de poder, num movimento contínuo que faz da escola um ambiente de construção social permanente. É neste ambiente que interage o confronto das forças constitutivas do trinômio linguagem, cultura e identidade que faz da escola um espaço sociocultural por excelência que pode ser mensurado por variáveis sociolinguísticas, como fez Labov (1966) e, segundo Guy (1987) metodologicamente facilita o desenvolvimento de medidas objetivas quantificáveis de classes sociais. Diante desses argumentos, é possível entender questões relacionadas à fala dos alunos da periferia de Pelotas, cuja variação é notoriamente de classe baixa. Os alunos do gênero masculino se sentem desconfortáveis quando confrontados com a norma padrão - acham que é uma variação linguística característica do gênero feminino, nesse gênero, diferentemente do masculino, os alunos se adaptam com mais facilidade ao padrão estabelecido na escola. Há indícios de que os adolescentes masculinos dessa comunidade de fala se utilizam de uma variação não padrão, inconscientemente, a fim de marcar seu território e manter laços de identidade apreendidos no seu ambiente familiar. A análise da concordância verbal em P4 (como em “compremo, compramo ; na redução da desinência verbal, em “nós vai, nós fica, nós faz”.) ou na supressão de “íamos”, em compraríamos, demonstram evidências dessa variação dialetal..

Como o grupo familiar dos alunos é da periferia da cidade de Pelotas, e sua fala coincide com a variação utilizada na classe social baixa, é provável que os alunos, também reproduzam na escola, o mesmo dialeto familiar que prestigiam, pois seus familiares são provavelmente, de baixa escolaridade. Supondo a linguagem como fator de construção das identidades é possível que esses pais acabem influenciando seus filhos homens a estabelecer um vínculo identitário

que associa o dialeto produzido no seio familiar, principalmente do pai e de outros membros de gênero masculino, com questões de “marcação de território”, no sentido de definir uma identidade que associe a língua ao “ser macho”, em outras palavras, a influência se exerce na tentativa de abominar marcadores que de algum modo, fira a masculinidade, como exemplo, a marcação da desinência “íamos” (como em “jogaríamos”).

Assim, é de se esperar que as atitudes de “marcação de território masculino” dentro de uma comunidade de fala sejam fruto de um processo sócio discursivo apoiado na relação existente entre linguagem e cultura.

Partindo do princípio de que existem forças atuando no sujeito (aluno), agindo para fixar um padrão dialetal decorrente dos processos de formação cultural-identitário no seu ambiente familiar, também existem forças na escola que atuam no sentido de fixar outro padrão dialetal (oficializado).

Assim, fica estabelecido um dilema: ou o indivíduo reage no sentido de utilizar a língua falada da sua comunidade de fala, na intenção de marcar a sua identidade de gênero, ou, se optar pelo uso do dialeto padrão, entrar em conflito identitário em relação a essa identidade de gênero. Eis uma escolha muitíssimo difícil, se optar pelo uso do dialeto familiar ou da sua comunidade de fala, sofrerá preconceito linguístico que dificultará o seu acesso ao convívio com outras classes sociais; se aceitar o dialeto padrão, atrairá para si os preconceitos provenientes de uma cultura “machista” enraizada no seu ambiente familiar ou na sua comunidade de fala.

2.6.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE ESTATÍSTICA

O procedimento estatístico utilizado neste artigo é baseado no modelo logístico que leva em conta variáveis como sexo, estilo, faixa etária e classe social, além de entender como age a variável gramatical a ser analisada no contexto linguístico. Como neste texto estão sendo analisados marcadores linguísticos de gênero, a análise se reportará ao comportamento da concordância verbal dos pronomes do caso reto utilizados na língua portuguesa. Portanto, se faz necessário fazer um breve histórico sobre a formação desses pronomes pessoais.

2.7 A FORMAÇÃO DOS PRONOMES

Segundo Bechara (1985), o pronome é uma categoria gramatical que tem como característica principal a possibilidade de substituir o nome. Existem várias classes de pronomes, entre elas os identificados como pronomes pessoais do caso reto. O objeto a ser estudado nesse artigo é a primeira pessoa do plural, a qual, doravante será denominada de (P4), por se tratar do quarto pronome do caso reto.

Assim, se a característica principal dos pronomes pessoais é o traço de “pessoa”, eles compartilham esta característica com as formas verbais. Podemos citar como exemplo o verbo jogar: eu jogo, tu jogas, ele joga, nós jogamos, vós jogais e eles jogam.

Como a língua é um fenômeno socialmente construído (Bakhtin 1979:285-86), em evolução e está continuamente influenciada por fatores que vão além das regras morfológicas e sintáticas. Detectamos em português brasileiro, que já está totalmente assimilado o termo “a gente”, como observado na tese de Borges (2004) que mostrou a utilização do pronome “a gente” nas diferentes classes sociais, faixas etárias e gêneros, derivado da primeira pessoa do plural, para se referir a “nós”, com a vantagem de poder aparecer em várias funções sintáticas na oração sem precisar variar a sua forma, tornando-se bastante produtivo em termos linguísticos. Borges (2004, p. 64) afirma que expressões como em “nós jogou” ou “nós vai”, já são usos bem frequentes em indivíduos de baixa escolaridade. É justamente este fenômeno associado a outros, como os relacionados à linguagem, cultura e identidade que motivou este artigo: a influência que as variantes do pronome de primeira pessoa do plural (P4), como “nós jogamos, jogamo, jogamu e nós joga; a gente jogamos, jogamo, jogamu e joga” exercem sobre o desempenho escolar de alunos de escolas do ensino fundamental.

Não existe sociedade organizada que não tenha na linguagem um bem comum determinando sua cultura, sua história, sua identidade e suas regras sociais. Segundo Le Page (1980), todo ato discursivo é um ato de identidade. Por isso a linguagem se constitui no principal indicador de construção identitária, e isso determina a escolha da variedade linguística de prestígio, ou não, de uma determinada comunidade de fala.

Bagno (2002), afirma que a variedade linguística de prestígio normalmente é imposta pela classe social mais abastada, comumente chamada de variedade-padrão, imposta a todos e ensinada nas escolas. Depois de ser escolhida como língua-padrão, essa variedade assume status social elevado e passa a exercer dominação sobre as outras variedades, que serão consideradas inferiores. Daí o preconceito perpetuado por regras gramaticais da língua escrita, legitimando a língua padrão como única. Enfatizar este fenômeno é muito importante para este trabalho, porque uma das partes envolvidas é justamente a escola onde a língua padrão é ensinada, a qual conflita com o dialeto popular utilizado pelos alunos.

Se uma escola pública é tomada como laboratório para analisar aspectos relacionados à divisão de classes sociais, pode-se inferir que todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar estão imbricados nesse processo, alunos e professores se relacionam cotidianamente influenciados por esses posicionamentos identitários. Ora, sabendo que a linguagem tem papel fundamental na construção da cultura e da identidade, mais uma vez é possível demonstrar que o comportamento linguístico dos alunos, presente nos marcadores linguísticos de concordância verbal de P4, pode gerar conflitos de identidade em adolescentes de ambos os gêneros de classe baixa, o que vai ao encontro da hipótese central já mencionada neste texto.

Diante deste contexto socio-cultural próprio, o qual tem muito a ver com os conflitos gerados pelo antagonismo do que é ensinado como variação padrão em relação à variação utilizada por estes mesmos alunos, é evidente a relação de poder estabelecida entre professores e alunos. EZPELETA e ROCKWELL (1986, p. 58)³ analisam a escola como uma instituição que administra interesses conflitantes: de um lado, uma organização oficial, que “define conteúdos

3 EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie - *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”; de outro, os sujeitos – professores e alunos, que interagem ativamente numa relação de poder conflitante que faz da escola um ambiente de construção social permanente tornando-a um espaço sociocultural por excelência.

Esse espaço sociocultural tem similaridades com os espaços que serviram de estudo para Labov (1966), em função das noções de *prestígio encoberto* (Labov, 1972, p. 249), que corresponde a uma valorização inconsciente de formas linguísticas não necessariamente da língua padrão, como por exemplo, as variações de concordância verbal em P4. Neste caso aqui específico, as quantificações referentes ao corpo discente da escola em estudo, pois é sabido que este grupo pertence a uma classe bem definida, ou seja, a classe baixa.

Diante desses argumentos é possível entender questões relacionadas à fala dos alunos da periferia de Pelotas, em especial, do gênero masculino, cuja variação é notoriamente de classe baixa. Esses alunos se sentem desconfortáveis quando confrontados com a norma padrão - acham que é “fala de mulher” - diferentemente dos alunos do gênero feminino, que se adaptam com mais facilidade ao padrão estabelecido na escola. Os adolescentes masculinos dessa comunidade de fala tendem a manter sua variação, inconscientemente, a fim de marcar seu território e manter laços de identidade apreendidos no seu ambiente familiar. Para este entendimento ter consistência, a análise da concordância verbal em P4, como em “compremo, compro ou compramos”; ou na redução da desinência verbal, em “nós vai, nós fica, nós faz”, por exemplo, talvez forneça evidências preciosas, no sentido de corroborar as hipóteses aventadas neste texto.

Ora, é de se esperar que os alunos do gênero masculino que reproduzam este modo de fala na escola tendam efetivamente a aumentar a evasão escolar e a ter baixa aprovação, pois estão confrontados com o dialeto padrão instituído. A ocorrência dessa possibilidade pode estar relacionada à escolaridade dos pais, dos filhos ou da família. A favor disto, pode-se citar como exemplo, a influência da linguagem como fator de construção das identidades, pois, dependendo da escolaridade dos pais, essas identidades formadas a partir da linguagem podem influenciar positiva ou negativamente as taxas de evasão ou reprovação escolar.

Assim, é de se esperar que as atitudes de “marcação de território masculino” dentro de uma comunidade de fala seja produto de uma construção sócio- discursiva apoiada pela relação existente entre linguagem e cultura.

Ora, se há entendimento de que existem fenômenos linguísticos atuando no indivíduo, de modo a fixar um padrão dialetal decorrente dos processos de formação cultural-identitário no seu ambiente familiar alimentando preconceitos que impõem marcadores lingüísticos Bagno (2002), também há de se compreender que esses fenômenos, também atuam na escola, no sentido de fixar outro padrão dialetal (oficializado).

Dessa maneira, novamente se estabelece o dilema já referido neste texto: a escolha do indivíduo em optar por falar a variação da sua comunidade de fala ou a língua padrão oferecida pela escola. E se este fenômeno linguístico estiver relacionado à identidade de gênero, mais

ainda se estabelecerá o conflito no indivíduo, no sentido de ele ter que optar por utilizar a língua padrão ou permanecer no uso da língua materna. Mas, por que este sujeito necessita optar pela utilização da língua padrão? Isso ocorre provavelmente porque, ao associar língua a código, à norma legitimada pelo Estado, acaba por atribuir *status* de lei à língua oficial. Em virtude disso, são colocados na marginalidade aqueles que não adotam essa norma. Logo, a exclusão social está intimamente ligada à aplicação das regras para a imposição da variedade legitimada pelo Estado e valorizada pela escola.

É nesse sentido que a competência linguística está associada às condições sociais de sua produção. E é importante lembrar que essa língua oficial – que é cobrada na escola – define, entre outras, a concordância de primeira pessoa do plural P4 como uma regra categórica com marcas. Dentre essas marcas destacam-se os seguintes sintagmas: “nós vai”, “nós joguemo”, “a gente fomos”. É raro encontrar indivíduos da classe média-alta que produzam tais sintagmas, quando o fazem, é bem provável que as suas origens estejam estreitamente vinculadas à classe baixa. Mas é comum encontrar essas variantes em salas de aula da periferia.

Como observa bem a hipótese central deste texto, ao afirmar que a escola está desenhada para meninas, tornando-se desconfortável para meninos. Esses espaços (sala de aula, etc.), cita Amaral (2015) são “cheios de portas-trancadas cujas chaves são dadas somente aos iguais (mesma identidade e mesmas atitudes). São espaços onde os conflitos, mais do que motivados por diferenças sociais, são motivados por diferenças culturais. E o uso da linguagem, seguramente, contribui para a construção desses espaços.”

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo refere-se à análise das relações existentes entre variáveis sociais e culturais. Essa análise foi realizada a partir de dados colhidos em uma escola do ensino fundamental da rede pública estadual, no bairro Três Vendas, do município de Pelotas, situado na região sul, do estado do Rio Grande do Sul. A escolha dessa instituição foi orientada no sentido de verificar e comparar o dialeto padrão da língua portuguesa com as variedades dialetais não padrão faladas na escola e no bairro onde reside a maior parte dos alunos.

Para colheita dos dados foi elaborado um Banco de Dados de Demografia Escolar – BDDE (MS Access 2007), que forneceu subsídios ao projeto em curso. Nele estão reunidas informações fundamentais sobre dados escolares do corpo discente, bem como informações sobre características da escola e dos alunos. Assim, através de consultas baseadas nas características existentes entre a escola e seus alunos, foram estabelecidas relações necessárias para a obtenção dos quantitativos desejados, que serviram de base para as conclusões deste trabalho.

De acordo com os parâmetros utilizados para estruturação do BDDE, foi possível estudar com profundidade indicadores de parte do corpo discente da escola em relação ao desempenho

em Língua Portuguesa, à evasão e à repetência. Neste banco constam dados da turma (ano, escola e série) e dados de cada aluno (nome, data de matrícula, data de nascimento, situação escolar do aluno, data de ocorrência da situação, frequência e nota final da disciplina de português do respectivo ano letivo). De posse desses dados, é possível relacioná-los de forma a obter quantitativos por turma, analisando categorias de gênero, fase etária e situação escolar do aluno [aprovado, reprovado, (por nota ou por frequência) evadido, transferido, matrícula cancelada, falecido, etc.].

A coleta de dados foi realizada em âmbito geral, escola, turma, série, ano e obedeceu à estrutura da escola. No item “ano” foram escolhidos os anos letivos de 1992 (lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e em sequência, 2002 e 2012, no intuito de comparar dados em intervalos de 10 anos, ou seja, um alcance de 20 anos, período que oferece subsídios suficientes para suprir os objetivos do projeto.

Também foi realizada uma pesquisa para coleta de dados de língua escrita, que foram inseridos no BDDE, onde foram respeitados os mesmos parâmetros de gênero, faixa etária e série do ensino fundamental. Assim, foi pedido aos professores dos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos que propusessem aos seus alunos uma redação com tema livre para que se pudesse analisar a produção do P4 e suas variáveis. Nos parâmetros para análise tomou-se como critério as variações que o pronome “Nós”, (quarto pronome do caso reto) exerce sobre os verbos:

P4 (nós)

nós+amos (a utilização do pronome “nós” + desinência verbal padrão, como em “nós chegamos”);

nós+emo (a utilização do pronome “nós” + desinência parcial não padrão, como em “nós cheguemo”);

nós+amoØ (a utilização do pronome “nós” + desinência parcial não padrão, como em “nós chegamo”);

nós+Ø (a utilização do pronome “nós” + ausência da desinência, também não padrão, como em “nós chega”, “nós ia”).

P4b (a gente)

A gente+mos (a utilização do pronome “a gente” + desinência verbal padrão, como em “a gente chegamos”), o que, obviamente caracteriza, segundo a norma padrão, como um pronome não padrão;

A gente+emo (a utilização do pronome “a gente” + desinência parcial não padrão, como em “a gente cheguemo”);

A gente+amo (a utilização do pronome “a gente” + desinência verbal não padrão, como em “a gente chegamo”);

A gente+Ø (a utilização do pronome “a gente” + ausência da desinência, também não padrão, como em “a gente chega”).

P4c - Ø

Ø+mos (a não utilização do pronome “nós” + desinência verbal padrão, como em “chegamos”);

Ø+emo (a não utilização do pronome “nós” + a utilização da desinência parcial não padrão, como em “cheguemo”);

Ø+amo (a não utilização do pronome “nós” + a utilização da desinência parcial não padrão, como em “chegamo”);

Ø+a gente (a não utilização do pronome “nós”, nem a utilização da desinência padrão, “Ø a gente Ø”, como em “chega”).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. **Marcadores linguísticos de identidade de gênero e sua relação com a adesão escolar de meninos impúberes**. In: SAVEDRA, M.; MARTINS, M.; DA HORA, D. (ORG) *Identidade social e contato linguístico no português brasileiro*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015. P.37 a 71
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**, 1979.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 19. Ed. São Paulo, Ática, 1985.
- BORGES, P. **A gramaticalização de a gente no português brasileiro: análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas**. Porto Alegre, Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2004.
- BORTONI – RICARDO, S. M. **Nós cheguemo na escola, e agora: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**/Pierre Bourdieu; Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.
- BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. **Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach**. *Discourse Studies*, v.7. SAGE, 2005, p. 585. Disponível em <http://dis.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/4-5/585>.
- CUNHA, M.A.F.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M.E. (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj, 2003.
- DU GAY, P. **Some course themes** (1994), não publicado, Milton Keynes, The open University.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Evolução do ensino fundamental no Brasil – Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais**. Acervo do Instituto Paulo Freire. Disponível em http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3389/FPF_PTPF_01_0412.pdf.

GUY, G. **Language and social class**. *Linguistics: The Cambridge survey*, v. 4, p. 37-63, 1987.

HAERI, N. **“Why do women do this?” Sex and gender differences in speech**. In: GUY, G. et al (eds) *Towards a Social Science of Language*. v.1. Philadelphia : John Benjamins, 1995.

HALL, Stuart. **Revista Educação & Realidade – A Centralidade da Cultura** - v. 1, nº 1, 1976.

IBGE. **Formações Estatísticas. Pelotas-RS. (2007)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LABOV, William. **The Social motivation of a sound change**. *Word*, n. 19, 1963.

LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LABOV, William. **The Refletion of Social Processes in Linguistic Structures**. In: FISHMAN, Joshua (ed). *Readings in the Sociology of Language*, n. 22, 1968.

LABOV, William. **Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LE PAGE, Robert. **Projection, focusing and diffusion**. *York Papers in Linguistics*, vol. 9, University of York, 1980.

LE PAGE, R. B. & TABOURET KELLER, A. **Acts of identity: creole-based approaches to language and ethnicity**. Londres: Cambridge University Press, 1985.

Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo IV, do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, artigos 54, 55, 56 e seus incisos.

RIBEIRO, Sérgio Costa. C. *Estud. av.* vol.5 no.12 São Paulo May/Aug. 1991 – **A Pedagogia da Repetência**. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

VarX – Banco de dados sociolinguísticos variáveis por classe social. Pelotas: UFPEL, 2001.

WEINER, J.; LABOV, W. **Constraints on The Agentless Passive**. In: *Journal of Linguistic*, 19, [1977]. 1983.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. (1968). **Empirical Foundations for Theory of Language Change**. [Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica:

Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.]

THE IDENTITY OF BOYS AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE LINGUISTIC VARIATION OF P4 AND SCHOOL SUCCESS

ABSTRACT – This study examines critically the academic performance of teenagers occurred in a predefined chronological space. Research poured individuals of both genders, coming from all elementary school grades of a public school in the outskirts of Pelotas-RS. Detector if that approval, disapproval, transfers and truancy can be related to the use of linguistic markers between genders, determined by language, culture and identity. These are sociolinguistic factors mentioned as possible causes that academic performance of boys is worse than that of girls. The methodological procedure used was the quantitative method correlated with the studies sociolinguistic Labovianos. Data were collected through a School Demographics Database - BDDE and a complementary study of the written language, based on essays of students in the classroom. The analysis took as a parameter the contributions of Sociolinguists experts, as Labov (2008), among others. The main results highlight that the school develops an educational model that favors a standard language that favors females, this is demonstrated by the low academic performance of male adolescents; girls have better school performance index in the age group between ten and eleven and pre-teen boys in this age group have their poor school performance, why not adapt to the school environment; language, culture and identity, can influence the high failure rates; boys and pre-teens lose interest in the study, have difficulty in following the school curriculum content, have low esteem.

KEYWORDS: elementary school , linguistic markers, school performance, school environment.

CAPÍTULO 10

A IDENTIDADE DE MENINOS E SUA RELAÇÃO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE P4 E O SUCESSO ESCOLAR: PARTE II

José Edson de Barros Correia

<http://lattes.cnpq.br/9786340682219489>

RESUMO - Examina-se criticamente o desempenho escolar de adolescentes ocorridos num espaço cronológico predefinido. A pesquisa serviu-se de indivíduos de ambos os gêneros, oriundos de todas as séries do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Pelotas-RS. Detectou-se que a aprovação, reprovação, transferências e evasão escolar podem estar relacionadas ao uso de marcadores linguísticos entre os gêneros, determinados pela linguagem, cultura e identidade. Estes são fatores sociolinguísticos apontados como possíveis causas de que o desempenho escolar de meninos seja pior do que o de meninas. O procedimento metodológico utilizado foi o método quantitativo correlacionado com os estudos sociolinguísticos labovianos. Os dados foram colhidos através de um Banco de Dados de Demografia Escolar (BDDE) e por um estudo complementar da língua escrita, baseado em redações de alunos em sala de aula. A análise tomou como parâmetro as contribuições de especialistas sociolinguistas. Os principais resultados auferidos destacam que a escola desenvolve um modelo pedagógico que privilegia uma língua padrão que favorece o

gênero feminino, isto está demonstrado pelo baixo desempenho escolar dos adolescentes do gênero masculino; as meninas têm melhor índice de desempenho escolar na faixa etária entre dez e onze anos e os meninos pré-adolescentes nesta mesma faixa etária têm seu desempenho escolar prejudicado, porque não se adaptam ao ambiente escolar; a linguagem, cultura e identidade, podem influenciar nas altas taxas de reprovação; os meninos e pré-adolescentes perdem o interesse pelo estudo, têm dificuldade de acompanhar os conteúdos do currículo escolar, têm baixa estima. O trabalho foi estruturado em duas partes de modo que a parte I trata dos aspectos introdutórios e a revisão de literatura. A parte II trata da metodologia, análise e conclusões.

PALAVRAS-CHAVE: ensino fundamental, marcadores linguísticos, desempenho escolar, ambiente escolar.

1. A ANÁLISE

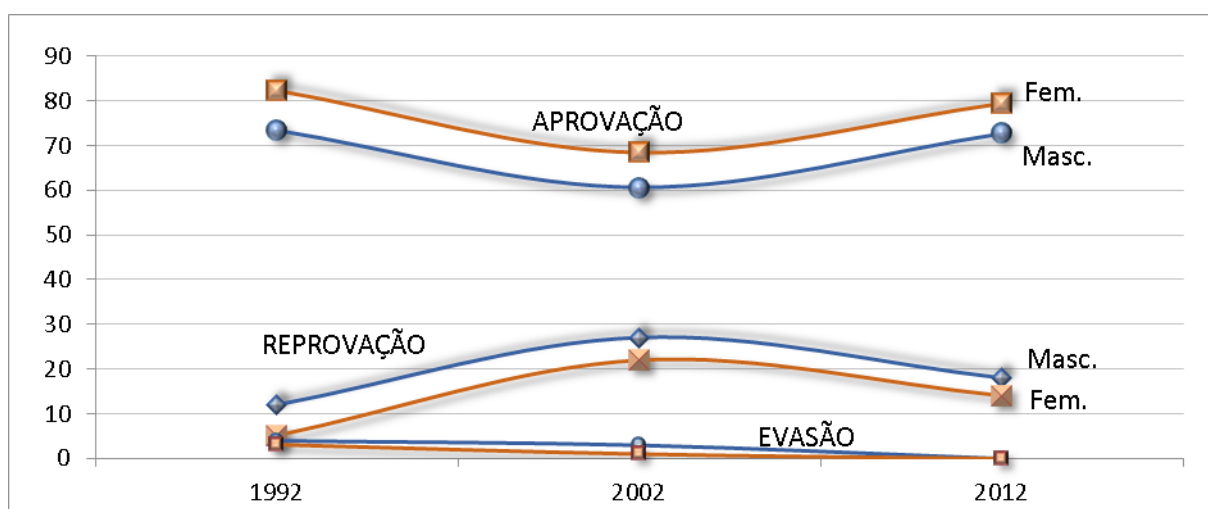
Este estudo está dividido em três partes, a primeira desenvolve uma análise preliminar do BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar, com a intenção de colher indícios necessários à validação das hipóteses levantadas neste texto; a segunda faz uma análise criteriosa do BDDE, com base em análise estatística no intuito de comprovar a hipótese central deste texto e

a terceira analisa os dados da língua escrita baseados em redações de alunos em sala de aula, no sentido de complementar a pesquisa deste texto.

O BDDE cruzou as informações de 3.123 alunos das séries do Ensino Fundamental, assim distribuídos: 1.078 alunos em 1992, desses, 566 são do gênero masculino e 512 do feminino; 1.159 alunos em 2002, onde 574 são do gênero masculino e 585 do feminino; 886 alunos em 2012, dos quais, 440 são do gênero masculino e 446 do feminino. dados entre os anos de 1992, 2002 e 2012, para validar as respostas consideradas na hipótese central.

Na primeira análise foram enfatizadas as taxas de aprovados e reprovados no período que engloba (1992, 2002, 2012) pesquisados dentro da abrangência de 20 anos, conforme Figura 1.

Figura 1 -Percentuais de desempenho de estudantes (por gênero e ano de coleta)



Por meio da figura anterior é demonstrado em linhas paralelas que o gênero feminino alcança índices de aprovação maiores que os do gênero masculino. Observe-se que as meninas têm uma taxa de aprovação aproximada de 80%, enquanto os meninos tendem a se aproximar de uma taxa de 70%. Com relação à reprovação, acontece exatamente o contrário, o gênero masculino se aproxima de taxas acima de 20%, enquanto o gênero feminino tem taxas inferiores a este índice. Também é possível ver nesse gráfico 2, do mesmo modo que no gráfico 1, uma queda acentuada dos níveis de desempenho escolar no ano de 2002.

Esses números demonstram que o desempenho escolar das meninas é melhor que o dos meninos em todos os anos pesquisados. Daí ser possível inferir que há indícios importantes de que a escola seja um ambiente mais confortável a meninas do que a meninos de classe baixa.

Na segunda análise foi realizado um estudo mais detalhado utilizando dados percentuais estatísticos do BDDE, como mostra a tabela 1:

Tabela 1 – Desempenho escolar de alunos por gênero

Situação Gênero	Reprovação/Evasão			Aprovação		Total	
	Oco	%	Peso	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Feminino	243	17	0,446	1176	52	1419	± 50
Masculino	345	24	0,553	1084	48	1429	± 50
Total	588	21		2260	79	2848	100

A anterior relaciona o desempenho escolar dos alunos por gênero em função das taxas de reprovação/evasão e aprovação. A primeira coluna apresenta a situação de alunos reprovados, juntamente com a de alunos evadidos, estes, provavelmente, podem ter abandonado a escola, entre outros motivos, por conflitos identitários gerados pela não aceitação da variedade linguística padrão instituída.

Assim, do total de alunos devidamente matriculados e frequentando a escola, 50,18% são do gênero masculino ($\pm 50\%$) e 49,82% do gênero feminino ($\pm 50\%$), mostrando uma taxa percentual ligeiramente mais alta para o gênero masculino em relação ao feminino. Do total de 588 ocorrências, de reprovados/evadido, 24,14% foram resgistrados no gênero masculino e 17,12% no gênero feminino, o que representa respectivamente, taxas de aproximadamente 24% e 17% evidenciando um percentual significativamente maior de reprovação/evasão no contingente de alunos do gênero masculino com relação ao feminino. Quando se analisa o desempenho escolar dos alunos sob a ótica da reprovação/evasão focalizando o peso relativo entre os gêneros, observa-se que o universo masculino tem um peso de **0,553**, maior que o feminino, que é de **0,446**, ou seja, existe uma maior possibilidade de haver taxas de reprovação mais acentuadas entre meninos do que entre meninas.

Em relação às taxas de aprovação foram totalizados 2.260 ocorrências, 47,96% são indivíduos do gênero masculino e 52,4% são do gênero feminino. A tabela 1 evidencia que a taxa de aprovação de meninas é significativamente maior do que a taxa de aprovação de meninos, corroborando a hipótese central deste texto.

A tabela2 aprofunda a análise, diagnosticando o desempenho escolar dos alunos por série. Como observado, o programa estatístico utilizou uma taxa de erro (significância) de 0,00%, ou seja, os dados aqui apresentados têm margem de erro de 0,00%, para uma tolerância de 0,05%.

Log likelihood = -1344,703 Significance = 0,000

Tabela 2 – Desempenho escolar de alunos por série

Situação Série	Reprovação/Evasão			Aprovação		Total	
	Oco	%	Peso	Ocorrências	%	Ocorrências	%
1	76	25	0,602	222	74	298	10
2	30	9	0,318	285	90	315	11
3	37	12	0,381	266	87	303	11
4	24	6	0,243	331	93	355	12
5	107	27	0,621	289	72	396	14
6	207	35	0,710	374	64	581	20
7	48	16	0,460	249	83	297	10
8	45	15	0,456	238	84	283	10
#	5	55	0,847	4	44	9	0
\$	9	81	0,952	2	18	11	0
Total	588	21		2260	79	2848	100

Assim, no universo de 74% das ocorrências constatou-se que na 1ª série foram matriculados 25% alunos ($\pm 10\%$). Desse total, 222 alunos foram aprovados e 76 foram em sua maioria reprovados, com uma pequena taxa de evadidos (± 2) do total de matriculados. Porém, o que é interessante verificar nesta tabela são as taxas de reprovação/evasão escolar.

Na 1ª série, o peso atribuído à reprovação/evasão é de 0,602, o que corresponde a uma taxa de reprovação acima da média, se tomar como ponto médio de equilíbrio 0,500. Essa taxa de reprovação na primeira série, segundo Sérgio Costa Ribeiro em artigo elaborado em 1991¹, mostra que as taxas de evasão escolar na 1ª série do Ensino Fundamental são muito baixas. Outra fonte que fornece explicações sobre este fenômeno é um documento do Instituto Paulo Freire², que cita na página 11, o “Implemento de idade” (defasagem idade/série), como uma das principais causas da repetência escolar.

Ainda segundo a Tabela 2, os pesos relativos das 2ª, 3ª e 4ª séries apresentam queda acentuada nas respectivas taxas de reprovação, quando comparados com a taxa da 1ª série, considerando o ponto médio de equilíbrio 0,500. Entretanto, na transição da 4ª para a 5ª série, o peso relativo quase que triplica 0,621 e aumenta mais ainda, na transição da 5ª para a 6ª série, 0,710. Após, as taxas declinam para o patamar de 0,460 e 0,456 para as 7ª e 8ª séries, respectivamente. A pesquisa também computou dados de duas séries especiais mostradas na penúltima e última linhas desta tabela. Essas séries são constituídas por alunos em processo de recuperação escolar, que passaram por sucessivas reprovações. Eles constituem um pequeno número de alunos remanescentes do processo de aprendizado do Ensino Fundamental que não evadiram, portanto, os pesos relativos atribuídos a essas séries, apesar de serem altíssimos

1 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002> Estud. av. vol.5 no.12 São Paulo May/Aug. 1991 – A Pedagogia da Repetência, texto de Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), vinculado ao CNPq.

2 http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3389/FPF_PTPF_01_0412.pdf

EVOLUÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais, Texto de Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão do Instituto Paulo Freire,

0.847 e 0,952 não influenciam o contingente de alunos das séries regulares da escola.

Esses dados apresentados acima requerem uma análise mais apurada e suscitam questionamentos que merecem atenção especial: por que esse aumento abrupto de reprovação entre a 4ª e a 5ª série?

Uma resposta pode ser encontrada em Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, autores do documento “A Evolução do Ensino Fundamental no Brasil” pertencente ao Instituto Paulo Freire, já mencionado neste texto, 1991).

Pode-se corroborar com essas afirmativas dos autores acima citados, porém, como explicar o aumento da reprovação entre a 5ª e a 6ª séries, como demonstra o peso relativo de 0.710 na **tabela 2** deste texto?

As evidências apontam a existência de outras variáveis intervenientes baseadas no tripé Linguagem-Cultura-Identidade, já amplamente mencionadas neste texto, estas podem influenciar nas altas taxas de reprovação.

A hipótese central deste artigo aponta a possibilidade de que meninos pré-adolescentes de classe baixa, justamente àqueles da faixa etária compreendida entre onze e treze anos, têm seu desempenho escolar prejudicado, porque não se adaptam ao ambiente escolar. Esse comportamento está condicionado a mudanças linguísticas originadas em fatores históricos e socioculturais adquiridas pela criança na fase de aquisição da linguagem Labov (1972, p. 138).

Ora, se este trabalho toma como ponto de partida a hipótese de que meninos de classes desfavorecidas da periferia da cidade de Pelotas não se sentem à vontade no ambiente escolar; e que isso pode contribuir com o aumento das taxas de reprovação e evasão; é porque esses meninos em sua grande maioria usam para comunicação um dialeto não padrão distanciado da norma culta da língua.

Esse distanciamento é devido a diferenças de linguagem que dificultam a apreensão de conhecimentos em sala de aula.

Provavelmente, fatores socioeconômicos, históricos e culturais contribuam muito mais com o fraco desempenho escolar, do que essas diferenças de linguagem. Tome-se como exemplo o estudo feito por Labov (1984) sobre o inglês dos negros americanos (Black English Vernacular). Este chegou à conclusão de que a causa do fracasso escolar desses negros não era devido a diferenças linguísticas, mas ao racismo instituído na sociedade americana.

Não é especificamente o caso brasileiro, mas existem similaridades entre as duas comunidades de fala: falam dialetos não padrão, a maioria são de raça negra e moram na periferia das cidades.

A tabela 3, noutro nível de detalhamento aprofunda ainda mais a problemática do desempenho escolar dos alunos. Nela, a análise focaliza a relação existente entre as categorias gênero e avaliação (média anual = nota) da disciplina de língua portuguesa.

Tabela 3 – Desempenho escolar de alunos por nota na disciplina de língua portuguesa

Gênero Nota	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Dez	7	33	14	67	21	1
9	83	45	102	55	185	7
8	167	40	250	60	417	17
7	279	48	300	52	579	23
6	423	52	395	48	818	33
5	43	54	37	46	80	3
4	35	69	16	31	51	2
3	40	63	24	38	64	3
2	56	52	52	48	108	4
1	67	64	38	36	105	4
0	27	41	39	59	66	3
Total	1227	49	1267	51	2494	100

A tabela anterior mostra as relações existentes entre médias anualizadas (0 a 10) da disciplina de língua portuguesa com os gêneros masculino e feminino. Foram pesquisados 2.494 alunos, sendo que 49% são do gênero masculino e 51% são do gênero feminino ou seja, existe um equilíbrio entre gêneros, no universo pesquisado. Na primeira coluna, à esquerda, estão relacionadas as médias em ordem crescente na leitura de baixo para cima da tabela e, à esquerda, nas linhas, as ocorrências das médias por gênero e suas respectivas taxas percentuais.

Traçando um panorama geral sobre os dados da tabela 3, é possível extrair dela, valiosas informações. Note-se que a tabela 3 recebeu as cores azul (masculino), rosa (feminino) e a cor verde para delimitar a média 6 (média limítrofe que avalia o critério de aprovação, ou seja, qualquer média acima de 6 ou reprovação de alunos, qualquer média abaixo de 6).

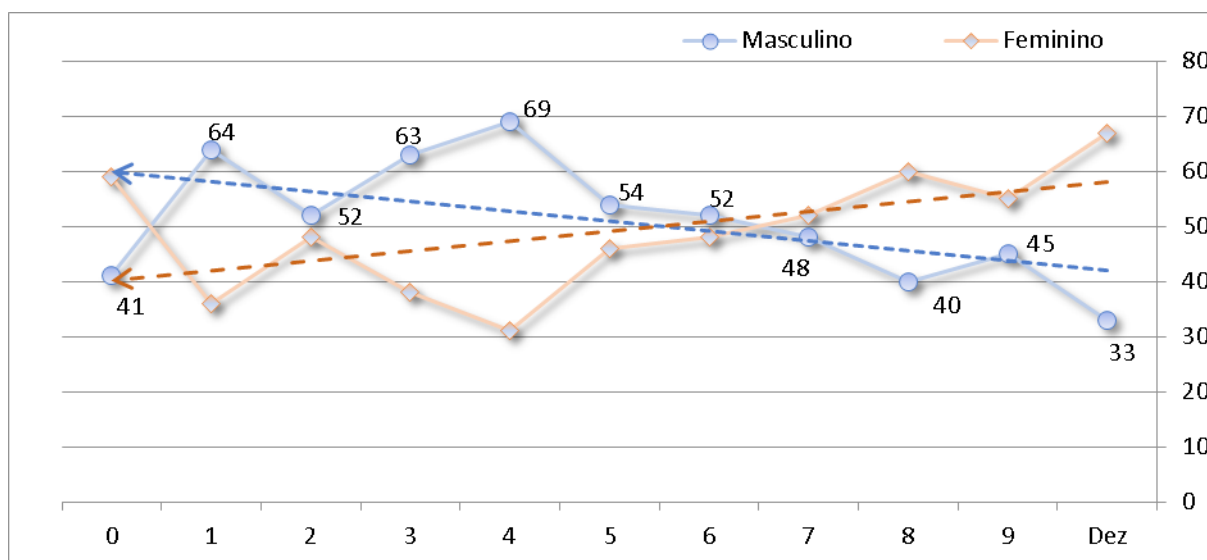
Quanto ao desempenho 0,00 (média zero), o grupo de alunos do gênero feminino foi destacado na tabela porque foi o grupo que obteve maior reprovação escolar com nota 0 (zero). Explicar este número de reprovação feminina com desempenho nulo, pontualmente maior que no grupo masculino, talvez pudesse ser feita, se esta pesquisa tivesse se debruçado sobre uma análise qualitativa realizada “in loco”, o que não foi objeto deste estudo. Assim, como o quantitativo de alunos com desempenho nulo representa apenas 3% (66 alunos) do universo pesquisado, torna-se irrelevante um estudo mais aprofundado sobre este aspecto.

Entretanto, quando se analisam os dados contidos no quadro azul da tabela 10 (ocorrências do gênero masculino), abaixo da linha verde (média 6) da mesma tabela, comparando-os com as ocorrências do gênero feminino, também abaixo da linha verde, fica claro que todos os quantitativos de ocorrências por nota do contingente masculino, no intervalo das médias de 1 a 5, são maiores do que os quantitativos do contingente feminino, demonstrando que os meninos têm taxas de reprovação maiores do que as meninas, ou seja, os alunos que obtiveram média 1, 64%; média 2, 52%; média 3, 63%; média 4, 69% e média 5, 54%, são meninos.

A linha representada na cor verde, contida na tabela 10, mostra os dados de ocorrências da média seis. Como já dito anteriormente, esta linha representa a média limítrofe que separa os alunos aprovados dos reprovados. Acima da linha verde (média 6), no intervalo entre as médias 7 a 10, da mesma tabela 10, acontece exatamente o contrário do que está abaixo da média 6. As meninas, aqui representadas pelo quadro rosa, à direita da tabela 3, são as que obtêm o melhor desempenho escolar, com quantitativos de taxas de ocorrências mais elevadas, ou seja, os alunos que alcançaram média 7, 52%; média 8, 60%; média 9, 55% e média 10, 67%, são meninas.

A figura 2 mostra a relação entre as taxas de ocorrências por média anualizada da disciplina de língua portuguesa com as linhas de tendência dos gêneros masculino (linha tracejada na cor azul) e feminino (linha tracejada na cor rosa):

Figura 2 - Relação taxas de ocorrências x média anualizada da disciplina de língua portuguesa x linhas de tendência dos gêneros masculino e feminino



A linha cheia na cor azul (gênero masculino) representa as taxas de desempenho escolar dos alunos e a linha cheia na cor rosa (gênero feminino), as taxas de desempenho escolar das alunas. Ao se tomar como ponto de partida para análise da Figura 2, a média 6, percebe-se que os maiores quantitativos de alunos reprovados, ou seja, que atingiram médias abaixo do ponto de corte, são do gênero masculino, enquanto que os maiores quantitativos de alunos

aprovados, ou seja, que atingiram médias acima do ponto de corte, são do gênero feminino.

Com relação às duas linhas tracejadas, uma na cor azul (o grupo masculino) e a outra na cor rosa (o grupo feminino) é possível perceber a tendência do desempenho escolar entre gêneros. A linha tracejada em azul demonstra que o grupo masculino concentra um maior contingente de alunos nas médias abaixo do ponto de corte (média 6), daí resultando numa maior taxa de reprovação. Observe-se que na medida em que as médias refletem melhores desempenhos e ultrapassam o ponto de corte (média 6), o contingente de alunos (grupo masculino) tende a diminuir, resultando daí, numa menor taxa de reprovação. Com o grupo feminino (linha tracejada em rosa) acontece exatamente o contrário, o contingente de meninas abaixo do ponto de corte (média 6) é menor e na medida em que as médias evoluem para melhores desempenhos e ultrapassam o ponto de corte (média 6), o quantitativo de meninas aumenta, resultando daí numa maior taxa de aprovação. Uma vez estabelecidas essas tendências, é possível entender com maior aprofundamento que existe na escola pública da periferia de Pelotas um fenômeno digno de ser estudado, o qual pode servir como base de abertura para novos caminhos de pesquisa, no caso aqui, serviu como base para entender por que meninos pré-adolescentes não se sentem à vontade no ambiente escolar, tema central desta dissertação.

Quando se analisou os dados da pesquisa do BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar na escola da periferia de Pelotas, se observou, entre outros aspectos interessantes, a existência de uma maior aprovação em língua portuguesa de alunos do gênero feminino. Diante desta evidência se decidiu que era oportuno entender por que essa taxa de aprovação escolar no gênero feminino tendia a ser maior que a taxa de aprovação no gênero masculino.

Assim, na certeza de que a linguagem influencia no desenvolvimento sociocultural e identitário do aluno, especialmente no ambiente escolar, tomou-se como meta explorar com mais profundidade a produção da língua escrita na sala de aula. Como a língua escrita é um sistema de linguagem mais monitorada, isto é, menos espontânea que a linguagem oral, é de se esperar que os fenômenos linguísticos variáveis que aparecem na língua escrita repliquem variantes presentes nos usos orais.

Ora, como este artigo tem como objetivo o estudo da produção de P4 (pronome da 1ª pessoa do plural) como potencial marca de identidade, é possível que se encontre evidências de produtividade na linguagem escrita que apareçam na oralidade com grande intensidade. Essas evidências são demonstradas claramente no estudo feito com base nos dados do VarX por Borges (2004).

Conforme tabelas sucessivas, discriminadas abaixo, pode-se traçar um panorama geral da escola: foram recolhidas 169 redações do gênero feminino e 142 redações do gênero masculino, distribuídas nas 5ª, 6ª, 7ª, 8ª e 9ª séries do ensino fundamental. Na tabela 4 são mostradas as taxas de utilização de P4 relacionando gênero e variedade:

Tabela 4 – Taxas de utilização de P4, por gênero e variedade (em ocorrências e percentuais)

Gênero Status	Masculino		Feminino		Total
	Ocorrência	%	Ocorrência	%	
Norma padrão	292	42	408	58	700
Norma não-Padrão	51	50	51	50	102

Confrontando o quantitativo dos 169 alunos do gênero feminino com a produção de 408 eventos classificados como de uso padrão da língua (conforme norma culta vigente), na tabela 4 acima, e com o quantitativo de 142 alunos do gênero masculino, que obtiveram resultados de 292 eventos de uso padrão da língua, também da tabela 4 acima, é possível se fazer interessantes análises, descritas a seguir:

Note-se que a produção de eventos padrão de P4 no gênero feminino (408) é significativamente maior que essas mesmas evidências no gênero masculino (292). É também sabido que o contingente de alunos do gênero feminino ultrapassou o masculino em 27 alunas. Ora, as alunas produziram 116 eventos a mais que os alunos. Se considerarmos, por hipótese, que esses 116 eventos foram produzidos pelas 27 alunas a mais, teríamos nesta relação um percentual de 4,3 eventos por aluna, uma hipótese que não tem muita consistência, haja vista que o percentual de eventos produzidos pelas 142 alunas restantes seriam de 2,1 eventos, praticamente a metade do que as 27 alunas teriam produzido. Isto significa que o quantitativo de 27 alunos do gênero feminino é pouco significativo, tendo em vista que a taxa, para estas, é o dobro da produção das restantes, resultado que não parece plausível afetar o todo. Sendo assim, essas 27 alunas a mais não comprometem as afirmativas de que a produção de eventos padrão em P4 entre as alunas é significativamente maior que entre os alunos.

Por outro lado, a taxa de produtividade de alunas em relação a alunos (1,2 alunas para cada aluno) é menor que a taxa de produtividade destas em relação aos alunos, aproximadamente 1,4 ocorrências de produtividade padrão para as alunas, para cada produtividade constatada por aluno. Isto significa que existe uma tendência maior das alunas em se expressar na linguagem padrão, pois o número de alunas em relação ao número de alunos não é tão significativa para proporcionar esta diferença.

Outra análise interessante é a constatação dos números entre os gêneros masculino e feminino, quando se observa as evidências não-padrão da língua escrita, em que o número de eventos constatados coincidiu, com a marca de 51 eventos para cada um dos gêneros. Nesta análise, fica evidente que o contingente feminino produz menos eventos

não-padrão do que o contingente masculino, pois a taxa de produtividade dos eventos não-padrão dos alunos é de aproximadamente 35,9%, enquanto que a taxa para as alunas é de aproximadamente 30,2%, o que evidencia que mais alunos tendem a se expressar em linguagem não-padrão.

Ora, é bastante provável que esses alunos tendam a não se sentir à vontade no ambiente escolar, quando são expostos a confrontarem a variedade escolar mais próxima do padrão com a não-padrão que praticam nas situações cotidianas extraescolares.

Diante do que foi analisado até agora, parece haver indícios importantes de alinhamento com a hipótese central deste texto: a de que a linguagem exerce algum tipo de influência na construção identitária dos indivíduos, especialmente a de meninos pré-adolescentes. O comportamento da concordância verbal e a prática da redução da desinência verbal de P4, variedade comum dos pré-adolescentes do gênero masculino de classe baixa em escolas da periferia de Pelotas, pode gerar conflito de identidade de gênero masculino (entre a valorizada pela escola e a esperada pelos homens adultos de sua classe social) e pode contribuir para taxas de evasão, repetência escolar e desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa, piores do que entre meninas.

Além disso, nunca é demais lembrar que o baixo desempenho escolar está respaldado em estudos realizados por vários pesquisadores, entre eles pode-se citar Bortoni-Ricardo (2005 p. 206), ao argumentar que as crianças com baixo poder aquisitivo são discriminadas na escola por falarem uma variedade de língua não-padrão. Essas crianças são inseguras linguisticamente e reagem com indiferença e agressividade dentro da sala de aula. Logo, em consequência disso, vêm à tona os conflitos identitários que influenciam no rendimento escolar. Para Bortoni-Ricardo, essa situação de conflito pode ser contornada, pois é possível desenvolver em sala de aula uma metodologia de ensino que seja sensível às características socioculturais dos alunos. Ela ainda cita outros pesquisadores, sobretudo Dell Hymes (1972: xx, xxi) que observou:

“As crianças podem de fato ser “linguisticamente deficientes” se a linguagem de sua competência natural não é a da escola; se os contextos que estimulam ou permitem o uso desta competência estiverem ausentes da escola; se os propósitos com que usam a língua e as formas como o fazem estão ausentes ou proibidas na escola. A situação das crianças, sem dúvida, é muito pior do que uma situação de deficiência se sua competência normal é punida na escola. Podemos falar mais apropriadamente de repressão”.

Para Hymes, o descompasso entre as práticas culturais das crianças, seja em seu lar, em seus laços sociais e na escola, é o que caracteriza o desajuste e o fracasso escolar delas. Nas tabelas 5, 6 e 7 é possível verificar a produção das variantes do pronome de primeira pessoa do plural (P4), em relação a gênero:

Tabela 5 – Desinências variantes de ‘nós’ com pronome sujeito explícito (em ocorrências e percentuais)

Gênero	Masc.		Fem.		Total	Exemplos
	Oco.	%	Oco.	%		
Nós-mos	147	40	221	60	368	Nós ficamos lá na rua catando os cartuchos das balas no chão. (aluno da 6ª série Turma T-74)
Nós-amo	1		0		1	Quando nós chegamo da escola o meu irmão começa a mecher comigo e eu não gosto... (aluno da 7ª série Turma B 81)
Nós-emo	6	67	3	33	9	Uma vez eu dormi na casa do meu primo nós acampemo e comemo e brincemo (aluna da 6ª série Turma T – 74-9)
Nós-ø	24	53	21	47	45	Agente tem que cuidar do planeta terra por causa da poluição para nós cuidar do planeta agente tem que diminuir os carro, moto e caminhão... (aluno da 7ª série Turma 81.) Obs. Note-se que é um sujeito anteposto ao verbo, seria mais comum em um sujeito posposto ao verbo.
Total	178		245			

Tabela 6 – Desinências variantes de ‘a gente’ com forma de tratamento sujeito explícita (em ocorrências e percentuais)

Gênero	Masc.		Fem.		Total	Exemplos
	Oco	%	Oco	%		
A gente-mos	38	73	14	27	52	...quando a Marieli foi dormir lá na minha casa desde de sexta até domingo a gente ficamos até tarde acordadas! Bah foi muito bom, só tem uma parte ruim a gente gastamos muito dinheiro em bobagem KKKKK. (aluna da 6ª série Turma 74-9)
A gente-ø	12	40	18	47	60	Não maltratar os animais por que eles são que nem a gente... (aluna da 8ª série Turma 83.)
Total	50		32			

Tabela 7 – Desinências variantes de ‘nós’ com pronome sujeito oculo (em ocorrências e percentuais)

Gênero	Masc.		Fem.		Total	Exemplos
	Oco	%	Oco	%		
ø -mos	111	39	175	61	286	Temos que preservar mais nossa natureza, plantando mais árvores e não devemos matar os animais. (aluno da 8ª série Turma 83.)
ø -emo	2		0		2	...segunda-feira joguemo bola no campo... (aluno 6ª série da Turma 62.)
Total	113		175			

Para uma análise mais crítica, é necessário um estudo mais avançado das ocorrências de variação, não sendo este o foco deste artigo. Mas, já fica evidente algumas informações interessantes:

A variante não-padrão Nós - emo é mais produtiva no gênero masculino (6 eventos) em comparação à mesma variação no gênero feminino (3 eventos);

A variante não padrão Nós - ø, também é mais produtiva no gênero masculino (24 eventos) em relação a mesma variação no gênero feminino (21 eventos);

A variante não padrão ø - emo somente é encontrada no gênero masculino (2 eventos);

A variante não padrão A gente - mos é mais produtiva no gênero masculino (38 eventos)

em relação à mesma variação no gênero feminino (14 eventos);

A variante não padrão A gente - Ø é mais produtiva no gênero feminino (18 eventos) em relação à mesma variação no gênero masculino (12 eventos).

Pela análise, verifica-se que os indivíduos do gênero masculino produzem mais variantes não padrão que os indivíduos do gênero feminino, o que vai ao encontro da tendência de que o gênero feminino produz mais eventos que se aproximam do padrão vigente da língua.

2. CONCLUSÃO

Assim posto, ficou comprovado que marcadores linguísticos, como aqueles relacionados com o pronome de 1ª pessoa do plural (P4), na variedade de fala circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes do gênero masculino de classe baixa e pode contribuir para o aumento das taxas de evasão - repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa. Na análise estatística do BDDE fica clara essa evidência, pelo baixo desempenho escolar dos adolescentes do gênero masculino, especialmente no que tange à disciplina de língua portuguesa. Esse comportamento está condicionado a mudanças linguísticas originadas em fatores históricos e socioculturais adquiridos pela criança na fase de aquisição da linguagem, com explica Labov (1972, p. 138).

Uma vez estabelecidas essas tendências, não há dúvidas de que existe na escola pública da periferia de Pelotas um fenômeno digno de ser estudado, esse aponta novos caminhos de pesquisa.

Assim, apoiado pelos dados coletados no BDDE, nas médias anuais do desempenho escolar em língua portuguesa e no estudo complementar da língua escrita, são feitas as seguintes considerações:

Foi constatada a existência de uma tendência que estabelece um padrão comportamental em meninos pré-adolescentes na comunidade de fala da periferia de Pelotas, o qual parece estar intimamente relacionado com a interação existente entre linguagem, cultura e identidade. Esse padrão não é algo imutável, nem poderia sê-lo, pois é apenas um recorte de um momento pré-estabelecido. Desse modo, é percebida a necessidade de aprofundar este estudo para entender se este padrão de comportamento tende a se universalizar. É aconselhável, portanto, ampliar a pesquisa em outras escolas de periferia e do centro da cidade, incluindo, também escolas particulares de elite e escolas federais.

Portanto, se for levado adiante estudos que incluam pesquisas qualitativas envolvendo entrevistas com alunos, seus familiares, professores e dirigentes de escolas, será possível desvendar com maior precisão, se este padrão é de fato, um fenômeno estabelecido. É

aconselhável, também ampliar essa pesquisa para outras cidades, ou mesmo em outro estado da federação, a fim de se observar este processo em outro dialeto.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. **Marcadores linguísticos de identidade de gênero e sua relação com a adesão escolar de meninos impúberes**. In: SAVEDRA, M.; MARTINS, M.; DA HORA, D. (ORG) *Identidade social e contato linguístico no português brasileiro*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015. P.37 a 71
- BAGNO, M., STUBBS, M., E GAGNÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**, 1979.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 19. Ed. São Paulo, Ática, 1985.
- BORGES, P. **A gramaticalização de a gente no português brasileiro: análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas**. Porto Alegre, Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2004.
- BORTONI – RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação/Pierre Bourdieu; Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996.**
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.
- BUCHOLTZ, Mary & HALL, Kira. **Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach**. *Discourse Studies*, v.7. SAGE, 2005, p. 585. Disponível em: <http://dis.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/4-5/585>.
- CUNHA, M.A.F.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M.E. (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj, 2003.
- DU GAY, P. **Some course themes** (1994), não publicado, Milton Keynes, The open University.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Evolução do Ensino Fundamental no Brasil – Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais**. Acervo do Instituto Paulo Freire. Disponível em http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3389/FPF_PTPF_01_0412.pdf.
- GUY, G. **Language and social class**. *Linguistics: The Cambridge survey*, v. 4, p. 37-63, 1987.
- HAERI, N. **“Why do women do this?” Sex and gender differences in speech**. In: GUY, G. et al (eds) *Towards a Social Science of Language*. v.1. Philadelphia : John Benjamins, 1995.
- HALL, Stuart. **Revista Educação & Realidade – A Centralidade da Cultura** - v. 1, nº 1, 1976.

IBGE. **Formações Estatísticas. Pelotas-RS. (2007).** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LABOV, William. **The Social motivation of a sound change.** Word, n. 19, 1963.

LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City.** Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LABOV, William. **The Reflecion of Social Processes in Linguistic Structures.** In: FISHMAN, Joshua (ed). Readings in the Sociology of Language, n. 22, 1968.

LABOV, William. **Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LE PAGE, Robert. **Projection, focusing and diffusion.** York Papers in Linguistics, vol. 9, University of York, 1980.

LE PAGE, R. B.; TABOURET KELLER, A. **Acts of identity: creole-based approaches to language and ethnicity.** Londres: Cambridge University Press, 1985.

Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo IV, do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, artigos 54, 55, 56 e seus incisos.

RIBEIRO, Sérgio Costa. C. Estud. av. vol.5 no.12 São Paulo May/Aug. 1991 – **A Pedagogia da Repetência.** Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

VarX – **Banco de dados sociolinguísticos variáveis por classe social. Pelotas: UFPEL, 2001.**

WEINER, J. & LABOV, W. **Constraints on The Agentless Passive.** In: *Journal of Linguistic*, 19, [1977]. 1983.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. (1968). **Empirical Foundations for Theory of Language Change.** [Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.]

THE IDENTITY OF BOYS AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE LINGUISTIC VARIATION OF P4 AND SCHOOL SUCCESS

ABSTRACT - It examines critically the academic performance of teenagers occurred in a predefined chronological space. Research poured individuals of both genders, coming from all elementary school grades of a public school in the outskirts of Pelotas-RS. Detector if that approval, disapproval, transfers and truancy can is related to the use of linguistic markers between genders, determined by language, culture and identity. These are sociolinguistic factors mentioned as possible causes that academic performance of boys is worse than that of girls. The methodological procedure used was the quantitative method correlated with the studies sociolinguistic

Labovianos. Data were collected through a School Demographics Database - BDDE and a complementary study of the written language, based on essays of students in the classroom. The analysis took as a parameter the contributions of Sociolinguists experts, as Labov (2008), among others. The main earned results highlight that the school develops an educational model that favors a standard language that favors females, this is demonstrated by the low academic performance of male adolescents; girls have better school performance index in the age group between ten and eleven and pre-teen boys in this age group have their poor school performance, why not adapt to the school environment; language, culture and identity, can influence the high failure rates; boys and pre-teens lose interest in studying, have difficulty in following the school curriculum content, and have low esteem.

KEYWORDS: elementary school , linguistic markers, school performance, school environment.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acadêmica 32, 33, 36, 46, 49.

ACONTECIMIENTO 95.

América do Sul 13.

Arte 8, 75, 76, 78, 81, 88, 94, 99, 101, 104.

B

Bilíngue 10, 62, 68, 69, 70, 71, 72.

Brasil 7, 8, 10, 11, 13, 16, 18, 22, 31, 37, 55, 62, 65, 66, 74, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 117, 123, 133, 137, 138.

C

Campo 7, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 74, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104.

CANÇÃO 7, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93.

Cidade 10, 63, 65, 101, 108, 109, 110, 124.

Ciências humanas 104.

COLOMBIA 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105.

Comunicação 13, 15, 17, 19, 20, 28, 35, 41, 49, 53, 54, 64, 75, 108, 109, 124, 136.

CONTORNOS 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74.

COTIDIANO 13, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 56, 73, 76, 77, 96.

Criação 15, 17, 20, 22, 55, 75, 77, 78, 81, 96, 99, 116, 133.

curso de pedagogia 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48.

D

desempenho escolar 106, 109, 112, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 132,

DESENHOS MÓVEIS 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74.

Desigualdade 72.

DISCRIMINAÇÃO 15, 65, 66, 84, 86, 87, 90, 91, 92.

DISCURSIVO 23, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 109, 111, 112.

Discurso 15, 23, 26, 34, 47, 50, 51, 52, 55, 58, 60, 72, 73, 83, 84, 87, 88, 92.

Diversidade 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 37, 45, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 85, 91.

Diversidade 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 37, 45, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 85, 91.

Docência 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105.

E

Educação 8, 14, 15, 18, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 56, 60, 62, 63, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74.

Educação de Surdos 8, 62, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 74.

Engenharia 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35.

Ensino 7, 8, 10, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71.

ensino fundamental 37, 49, 106, 108, 109, 114, 117, 120, 123, 124, 133.

Escola 8, 10, 17, 18, 19, 34, 37, 39, 40, 41, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 71, 72, 75, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115.

ESCOLA DO CAMPO 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61.

Escrita 26, 27, 28, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 47, 50, 55, 56, 57, 58, 68, 69, 71, 72, 73, 90, 100, 107, 121, 127, 128.

ESPAÇO 12, 23, 26, 34, 37, 39, 40, 44, 46, 47, 50, 51, 54, 60, 62, 66, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 89, 91, 97, 106, 108, 110, 113, 120.

Estética 94, 95, 116, 133.

ESTÉTICO 8, 94, 95, 97, 99, 102, 103, 104.

Etnicidade 10.

Experiência 8, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 52, 54, 77, 81, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102.

F

FLUIDOS

Fotografia 8, 78, 79, 80, 81, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105.

FOTOGRAFIA 8, 78, 79, 80, 81, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105.

FOTOGRAFICA 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105.

França 11.

Fronteira 7, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 23, 49.

G

Globalização 10, 51.

Governo 14, 23.

GRUPO INDÍGENA 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93.

H

Harmônica

Homem 37, 53, 59, 86, 90.

I

IDENTIDADE 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 38, 41, 48, 51, 56, 60, 71, 73, 77, 87, 89, 92, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135.

Idioma 17, 18, 20, 28.

J

Japoneses

Jovens 23, 67, 71, 72, 73, 83, 84, 87, 88, 99.

L

Leitura 7, 8, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45.

Letramento 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 47, 48.

Língua 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 26, 28, 32, 36, 37, 38, 41, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68.

Língua Brasileira de Sinais 64.

LÍNGUA PORTUGUESA 7, 20, 22, 32, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 109, 114, 125, 126, 127, 132.

Linguagem 22, 25, 26, 28, 31, 39, 41, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 63, 64, 83, 84, 89, 90, 91, 107, 109, 111, 112, 113, 124, 127, 128, 129, 130.

Linguística 8, 10, 11, 12, 15, 18, 20, 25, 36, 38, 62, 64, 65, 66, 70, 72, 85, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135.

Linguístico 13, 20, 40, 50, 90, 92, 108, 109, 111, 112, 114, 116, 133.

M

Maranhão 36, 48.

marcadores linguísticos 8, 106, 107, 111, 112, 113, 116, 120, 133.

MATÉRIA PRIMA 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82.

Mato Grosso do Sul 14, 83, 84, 85, 93.

MENINOS 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135.

Mercosul

Migrações

Minorias

Modelo 14, 16, 23, 34, 42, 44, 62, 69, 70, 87, 106, 111, 120.

Mundo 11, 16, 23, 26, 35, 38, 39, 41, 50, 51, 53, 54, 63, 69, 70, 76, 77, 89, 90, 100, 104.

Município 22, 83, 84, 87, 114.

N

Nascimento 4, 5, 11, 12, 83, 84, 93.

Neutralidade 3.

O

Obstáculo 14.

Olhar 37, 8, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 62, 74, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 103.

Olhar 8, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 62, 74, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 103.

Organização 17, 40, 50, 53, 57, 58, 73, 100, 110, 113.

P

Paraguai 7, 16.

PENSAR 34, 35, 59, 60, 69, 71, 76, 76, 78, 87, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108.

Pesquisa 22, 8, 22, 24, 31, 36, 43, 46, 47, 49, 59, 75, 94, 95, 95, 99, 102, 103, 104, 106, 109, 113, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 125, 127, 132, 133, 134, 136.

pesquisa em arte 75.

PROCESSO CRIATIVO 78, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82.

PRODUÇÃO DE TEXTO 23, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 49, 53, 54.

Q

Quantidade 12, 12.

R

Racionalidade 53, 103.

Razão 86, 103, 107.

Regra 16, 46, 114.

Responsabilidade 3, 29, 50, 65, 136.

Rotina 16.

S

SABERES 26, 34, 37, 44, 47, 48, 49, 50, 53, 69, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82.

saberes tradicionais

Saúde 85.

Segurança

SENTIDOS 40, 51, 58, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93.

sistema de ensino

SUCESSO ESCOLAR

Surdo 62, 64, 69.

T

TERRA VERMELHA 91.

Território 11, 14, 23, 70, 85, 110, 111, 113.

U

Universidade 8, 19, 21, 22, 23, 33, 34, 36, 37, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 62, 74, 94, 104, 105, 136.

Urbano

V

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA 8, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135.

VIDA PROFISSIONAL 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48.

VIOLÊNCIA 11, 11, 83, 84, 86, 90, 91, 92.

Vozes 51, 52. 58, 62.s

SOBRE O ORGANIZADOR

Miguel Rodrigues Netto

Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo. Licenciado em Letras – Português/Inglês. Especialista em Gestão da Comunicação Pública e Responsabilidade Social. Mestre em Política Social na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Doutor em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Membro da Rede de Pesquisadores em Estado, Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ/UNEMAT. Coordenador do Grupo de Estudos em Mídia, Política e Sociedade – GEMPOS/UNEMAT. Presidiu entre 2017 e 2019 a Câmara de Educação Profissional e Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso – CEPS/CEE/MT. Leciona e pesquisa temas relacionados a comunicação, linguística, educação, ciências sociais e políticas públicas. E-mail: miguel.rodrigues@unemat.br

Multiplicidades Linguísticas

Artes, Híbridismo e Sociedade

www.bookerfield.com



contato@bookerfield.com



[@bookerfield](https://www.instagram.com/bookerfield)



Bookerfield Editora





Multiplicidades Linguísticas

Artes, Híbridismo e Sociedade

www.bookerfield.com



contato@bookerfield.com



[@bookerfield](https://www.instagram.com/bookerfield)



Bookerfield Editora

