Gilmar Pereira da Silva & Doriedson S. Rodrigues
Organizadores

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Faces e Interfaces de Pesquisas

Linguagem, Cultura e Sociedade

1



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

FACES E INTERFACES DE PESQUISAS

Volume I – Linguagem, Cultura e Sociedade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor
Carlos Edílson de Almeida Maneschy

Vice-Reitor
Horácio Schneider

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador do Campus
Gilmar Pereira da Silva

Vice-Coordenador do Campus
Doriedson S. Rodrigues

Diretor da Faculdade de Educação
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Diretor da Faculdade de História
Francivaldo Alves Nunes

Diretor da Faculdade de Linguagem
Ivone dos Santos Veloso

Coordenadora de Extensão
Ângela Maria Vasconcelos Sampaio

Secretário Executivo
Osias do Carmo Cruz

Coordenador de Planejamento e Gestão
Rubens da costa ferreira

Secretária da Faculdade de Linguagem
Maria Durcilene Freitas Corrêa

Secretária da Faculdade de Educação
Solange Maria Martins Valente

Bibliotecário
Éder Antônio Sousa Ferreira

Organizadores
Gilmar Pereira da Silva
Doriedson S. Rodrigues

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Faces e Interfaces de Pesquisas

Volume I
Linguagem, Cultura e Sociedade

UFPA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO
TOCANTINS/CAMETÁ
2010



ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGEM & EDUCAÇÃO:
UMA ABORDAGEM TEXTUAL, DISCURSIVA E VARIACIONISTA

Coordenador
Doriedson S. Rodrigues

Vice-Coordenadora
Odete da Cruz Mendes

Secretário
Rosivanderson Baia Corrêa

DOCENTES DO PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO

Angela Maria Vasconcelos Sampaio/ MSc.
Cézar Luis Seibt/ MSc.
Doriedson do Socorro Rodrigues/ MSc.
Emanuel da Silva Fontel/ MSc.
Gilmar Pereira da Silva/ Dr.
Glaucy Ramos de Figueiredo/ MSc.
Ivone dos Santos Veloso/ Msc.
Odete da Cruz Mendes/ MSc.
Orlando Cassique Sobrinho Alves/ MSc.
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo/ Dr.
Regina Célia Fernandes Cruz/ Dr.
Salomão Larêdo/ MSc.
Samuel Pereira Campos/ Dr.

ENDEREÇO
Trav. Padre Antônio Franco, 2617 – Matinha
CEP 68400-000 Cametá-Pará – Fone: (91) 3781-1182/1258
www.campuscameta.ufpa.br e-mail: cameta@ufpa.br

Apresentação

A construção da ciência, por sua natureza, é uma tarefa difícil de realizar, em qualquer parte do planeta. E esta dificuldade torna-se maior se considerarmos a limitação de ferramentas para o incremento de tal tarefa. Deve-se ainda destacar que essa limitação se amplia quando lidamos com reflexões e estudos de temáticas envolvendo campos que não aqueles considerados como objetos de lucro imediato; incluem-se aqui ramos como os ligados às Ciências Humanas e às Letras que, em grande parte, são considerados de valor menor.

Outro fato não menos importante, no caso do Brasil, é a dissimetria com relação à destinação de recursos para o incremento dessas pesquisas nas regiões menos desenvolvidas do país. Geralmente, essas regiões ficam com a menor parte desses recursos, o que se traduz no círculo vicioso "não se faz pesquisa, porque na há recursos; não há recursos, porque não se pesquisa".

Outro dado interessante diz respeito ao fato de que a tradição brasileira, em termos de produção do conhecimento, tem-se configurado em grande parte pela realização de pesquisas no interior das instituições universitárias, sobretudo, as públicas; porém, pautadas por um viés fortemente circunscrito a investigações voltadas para os campos das ciências e tecnologias aplicadas diretamente a ramos da indústria e da mineração, o que aparenta uma opção por resultados econômicos imediatos.

Na Amazônia brasileira, como no resto do país, a política de ciência e tecnologia é desenvolvida, conforme já exposto, na sua quase totalidade, no interior das universidades. O Estado do Pará, nesse cenário, por conseguinte, teve o privilégio de possuir a maior instituição de ensino, pesquisa e extensão da região – a Universidade Federal do Pará (UFPA)

–, responsável pela formação da maioria dos quadros para a academia, a indústria e demais ramos de trabalho e desenvolvimento da região. Todavia, no interior desta instituição, as políticas não ocorrem de forma diferente do restante do país, sobretudo em relação à repartição dos recursos nas diversas áreas do conhecimento.

Por outro lado, uma informação que não se pode deixar de considerar, quando se trata da UFPA, é o seu pioneirismo quanto à sua predisposição em interiorizar suas atividades, principalmente as relacionadas à formação de quadros para atuar na área educacional. Mesmo sendo uma instituição relativamente nova, apresenta-se como a principal da região e constitui-se, inclusive, como a responsável crucial para a implementação de instituições acadêmicas nos Estados oriundos dos antigos territórios da região, tais como Amapá, Rondônia, Roraima e Acre; além disso, atua em parceria com as novas instituições que surgiram com a criação dos novos Estados, seja por meio de campus avançado seja fornecendo-lhes quadros nela formados.

Outro momento significativo diz respeito ao processo de interiorização dentro do próprio Estado que, depois de experiências isoladas, passa, a partir de 1987, a se constituir numa política sistemática de qualificação de quadros para atuar no desenvolvimento das diversas regiões do Estado. Assim, a Universidade destacou, inicialmente, as áreas voltadas para as licenciaturas, uma vez que os indicadores, naquele momento, apontavam limites que pareciam intransponíveis nestas áreas, pois, a grande maioria dos docentes que atuava nas escolas era leiga; e boa parte dos municípios não tinha níveis finais da Escola básica, hoje Ensino Médio, por carência de profissionais para atuar nestas áreas.

Tal carência apresentava resultados para uma política de desenvolvimento regional previsível, ou seja, nos limites de uma dinâmica social em que os sujeitos não dispunham de formação adequada para o exercício do trabalho docente, o resultado social tenderia para uma formação aquém do esperado para a classe trabalhadora e, por conseguinte, na impossibilidade de esta ocupar, com maior efetividade, quadros dirigentes em sua perspectiva.

É nesse contexto sócio-histórico que se insere o Campus Universitário

do Tocantins e sua primeira *experiência pessoal* com curso de pós-graduação, em 2008, pois, até então, somente haviam acontecido cursos *lato sensu* resultantes de ações externas ao campus. Entretanto, a partir de um corpo docente que vem buscando formação, tanto em termos de mestrado como doutorado, bem como com a participação de docentes de outros campi, dado o caráter *multicampi* da UFPA, pensou-se, a partir de uma demanda de egressos de licenciaturas, presentes na microrregião Cametá, em construir uma especialização que possibilitasse refletir a temática "trabalho, educação e linguagem", fornecendo subsídios para uma maior inserção política e pedagógica nas ações educacionais da região tocantina.

Nesse momento, coube à Faculdade de Linguagem desencadear o processo de implantação desse curso *lato sensu*. Uma vez estabelecidos os parâmetros para inscrição e concluída a seleção, o primeiro módulo do curso foi iniciado em janeiro de 2008. Do total de vagas ofertadas, 30% eram gratuitas e destinadas para a demanda social, conforme previsto em resolução da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESP) da UFPA. Ainda em julho de 2008, realizou-se o segundo módulo e, em janeiro de 2009, o terceiro. Durante esse período, os discentes foram desenvolvendo, sob orientação, atividades de pesquisa que acabariam consubstanciando os textos que integram três volumes publicados sob o título geral *Linguagem & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa*.

Como todo título, pensou-se, a partir dele, em fornecer ao leitor uma imagem global do que se fez durante a *Especialização Linguagem e Educação: uma abordagem textual, discursiva e variacionista*, *que* tomou a Amazônia como potencial investigativo, a fim de compreender-lhe a dinâmica social, em termos de *linguagem* e *educação*, tendo o *trabalho* como categoria nuclear. Assim, se a linguagem foi o elemento consolidador das discussões, isso não fora feito numa perspectiva formal. Pelo contrário, ela foi observada a partir das práticas efetivas realizadas por sujeitos em interação, com o objetivo de compreendê-la no interior de práticas de ensino-aprendizagem que tomam o trabalho como princípio educativo, nos moldes gramscianos. *Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa* é, pois, a materialidade dessas

considerações, em termos de produção acadêmica, que resulta de uma práxis transformadora no fazer ciência na Amazônia.

Dado o grande número de trabalhos desenvolvidos pelos discentes, três volumes integram a presente obra. No primeiro, os trabalhos gravitam em torno das categorias *linguagem, cultura e sociedade*, buscando dar conta da intrínseca relação que as permeia, na compreensão de que, no interior da sociedade, *linguagem* e *cultura* são produtos das relações materiais humanas, caracterizando sua subjetividade, condições de vida e de entendimento sobre ela. No segundo, o leitor imergirá em temáticas sobre *práticas de leitura e escrita*, tomando os interesses do homem da Amazônia paraense como norte para a análise dessas bases do ensino-aprendizagem de língua. Já no terceiro, os artigos giram sob a perspectiva da *alfabetização, letramento e ensino da língua materna*, de modo a permitir a reflexão sobre o fazer pedagógico que envolve o processo de letramento como um todo, quer em sua face mais institucional, como a alfabetização, quer em suas manifestações mais ligadas às produções discursivas do cotidiano de homens e mulheres da Amazônia.

Muito além de uma socialização do que se fez no interior de um curso *lato sensu*, a publicação de *Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa* marca o início de um *pensar-fazer* das condições para a materialização de um projeto maior: um possível programa de pós-graduação *stricto sensu*. Esse programa, tomando cada vez mais a Amazônia como elemento essencial para nortear questões de pesquisa ligadas a trabalho, educação e desenvolvimento regional, possibilitará continuar sempre avançando no processo de interiorização da UFPA e transcender da graduação para outros níveis de formação universitária. É nessa perspectiva, pois, que o Campus Universitário do Tocantins, abarcando os municípios de Cametá, Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, bem como o próprio Estado do Pará como um todo, vem pensando seu fazer-se presente mais ainda na região nordeste deste imenso Estado de rios, igarapés, estradas, ribeirinhos e de povos da floresta.

Ao leitor e à Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESP), compartilhamos os agradecimentos pela credibilidade depositada no Campus

Universitário do Tocantins para o exercício da especialização em "Linguagem & Educação", bem como à Reitoria, de um modo geral, pela oportunidade de se publicar um trabalho que resulta da imersão de pesquisadores no cotidiano da Amazônia paraense. Não menos calorosos são os agradecimentos aos discentes que tornaram possível essa publicação, e também aos docentes, pela perspectiva do pensar-agir para a materialização de formas outras de se fazer educação na Universidade. Um agradecimento especial também à secretaria do Curso, pelo empenho na organização da vida acadêmica dos discentes e apoio ao fazer pedagógico dos docentes. Na probabilidade de injustiças serem cometidas quando se fazem agradecimentos, terminamos pela expressiva voz de um amplo *muito obrigado* aos envolvidos, de um modo geral, nessa empreitada que resulta no *Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa.*

Esperamos, enfim, que o leitor e a leitora, ao lerem as páginas da presente publicação, possam mergulhar na educação pensada e feita na Amazônia, entre as contradições e negações que percorrem o processo histórico dos sujeitos que nela habitam.

Os Organizadores

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: FACES E INTERFACES DE PESQUISAS
Volume I – Linguagem, Cultura e Sociedade

DOCENTES ORIENTADORES DE MONOGRAFIA

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio / MSc.
Doriedson S. Rodrigues / MSc.
Francisca Maria Carvalho / MSc.
Gilmar Pereira da Silva / Dr.
Joaquim Maia Lima / MSc.
Orlando Cassique Sobrinho Alves / MSc.
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo / Dr.

ORGANIZADORES

Doriedson do Socorro Rodrigues / MSc.
Gilmar Pereira da Silva / Dr.

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO ELETRÔNICA, REVISÃO E CAPA

Jorge Domingues Lopes (jdlopes@ufpa.br)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial "Salomão Larêdo", Cametá, PA, Brasil)

Linguagem e Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisas: linguagem, cultura e sociedade /organizado por Gilmar Pereira da Silva e Doriedson S. Rodrigues. _ Cametá, PA: Campus do Tocantins/ Cametá, 2010.
3v. (345; 335; 293p.)

ISBN: 978-85-63287-01-4

1. Educação – Amazônia. 2. Linguagem – Amazônia. 3. Cultura – Aspectos Sociais – Amazônia. I Silva, Gilmar Pereira da, org. II. Rodrigues, Doriedson S., org.

CDD – 370.109811

© 2010 Gilmar Pereira da Silva & Doriedson S. Rodrigues
Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA
Todos os direitos reservados desta publicação.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida sem a prévia autorização por escrito dos organizadores.

Sumário

Prefácio 13

Currículos dos Professores do Curso de Especialização 16

Alexandra Rodrigues Baia

Gêneros discursivos no Clube de Leitura da Santíssima Trindade, de Cuxipiari Furo Grande em Cametá-PA 19

Dejane Filocreão dos Santos

A ambiguidade nos anúncios publicitários: Um meio de expressão e propósitos sociointerativos textuais 47

João Miranda Furtado

Educação Popular como saber da comunidade: Uma reflexão acerca das experiências educativas da colônia de pescadores Z-16 de Cametá 69

Joelze Nazaré Wanzeler de Oliveira

A transmissão e a valorização da cultura cametaense no processo educacional: A arte literária trabalhada com alunos de 5ª série da E.M.E.F. Dom Romualdo de Seixas 91

Lília Christiane Vanzeler Viana

Da teoria à prática: Reflexões sobre o ser e o fazer-se professor 111

Lindalva Fernandes Meireles

Atitudes linguísticas: A voz da comunidade de Cuxipiari Furo Grande em relação à leitura 137

Manoel Benedito Valente Correa

Oralidade e escrita: Um estudo a respeito do chat virtual 171

Marcos de Assunção Gaia

Preconceito linguístico em sala de aula: Um estudo da realidade da Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Isaura Baía – Mocajuba-PA 197

Maria Jorielma Oliveira Furtado

Mãe leitora: Um estudo sobre a experiência da prática de leitura com crianças do rio Cuxipiari Furo Grande 211

Marinalva Oliveira Sanches

Cultura local em sala de aula: Os escritores cametaenses estão inseridos no currículo educacional do município de Cametá? 229

Paulo Bruno Corrêa Coelho

A concepção de estrangeirismo para os alunos da 1ª série do Ensino Médio nas escolas de Cametá-PA 253

Rubens da Costa Ferreira

Análise do discurso político: Uma reflexão sobre as proposições dos candidatos a prefeito do município de Cametá-PA nas eleições de 2008 ... 265

Selma de Fátima Gonçalves de Freitas

Educação e trabalho social no bairro Nova Cametá: A experiência da construção da Escola Santa Terezinha 281

Sílvio Teixeira da Silva

Descrição, narrativa e poesia na festa de São João Batista 303

Tereza Cristina dos Santos Veloso

Literatura amazônica: Aspectos do imaginário e do erotismo de Inglês de Sousa em O Baile do Judeu 333

Prefácio

O Livro *Linguagem & Educação na Amazônia: Faces e Interfaces de Pesquisas* (Volume I – Linguagem, Cultura e Sociedade) apresenta uma coletânea de textos na qual se encontram relatos de estudos e resultados de pesquisas realizados por pesquisadores da Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá. O livro é fruto do trabalho acadêmico de professores e alunos do Curso de Especialização em Pesquisa e Tecnologia, realizado em 2008. A publicação dos resultados de estudos dos alunos do Campus de Cametá se constitui, não só, em uma divulgação dos artigos, mas fonte de entendimento da dinâmica da língua e literatura, da formação docente, das atividades pedagógicas e educativas, bem como dos princípios da educação e sua articulação com os meios de comunicação de massa, a cultura e a política no município de Cametá e seu entorno.

Dada a importância desses estudos, a presente publicação se transformará em fonte de consulta ou de fundamentação teórica para estudos que trate da realidade educacional e social do município, isto porque, os textos que compõem o livro apresentam de forma clara uma visão abrangente das ações desenvolvidas, permitindo aos estudiosos de diferentes áreas uma compreensão do funcionamento do sistema de ensino formal e informal, da formação docente, do uso e desuso da linguagem na escola, nos meios de comunicação de massa, nas manifestações culturais, religiosas e políticas.

Os leitores desta publicação se depararão com abordagens relativas à prática docente no ensino de língua, em que se reflete sobre as implicações do comportamento preconceituoso frente às diferenças linguísticas dos alunos residentes na cidade e os da zona rural. Percorremos o mundo imagético do erotismo na literatura amazônica até aportar na mitologia onde o boto virou lenda. Navegaremos rio adentro e aportaremos na análise dos gêneros discursivos, a fim de identificar ideologias, sentidos e valores manifestos nos discursos e/ou gêneros estudados.

No balanço das águas chegaremos à região das ilhas, e em Cuxipiari Furo Grande, nas atitudes linguísticas do ato de ler enriqueceremos o conhecimento e/ou o entendimento da língua e literatura local. Adentrando um pouco mais nos mistérios das ilhas, cairemos nos braços da Mãe Leitora, abriremos as portas do incentivo à leitura junto à gurizada. Como todo percurso de estudo só avança quando nos questionamos sobre a razão de ser e/ou o existir das coisas, um dos autores jogou a rede de pescar do questionamento sobre a utilização dos textos escritos por cametaenses no currículo das escolas do município de Cametá. A questão foi investigada em algumas salas de aula de escolas da comunidade. O estudo não parou por aí, deu uma mãozinha no incentivo à leitura dos escritores cametaenses junto às crianças, contribuindo de forma efetiva para a valorização da cultura e literatura local.

O estrangeirismo tão comum entre nós não passou despercebido pelo olhar apurado do pesquisador, o fenômeno considerado importante na renovação da língua foi pesquisado junto a alunos do Ensino Médio. A navegação encontrou nas águas profundas da santa filosofia um porto seguro para ampliação da discussão, a interseção entre aspectos filosóficos, pedagógicos e educacionais contribuiu para a reflexão acerca do papel do outro na relação professor e aluno. Aproveitando a maré alta dessas reflexões fomos levados à discussão da profundeza do ser e o fazer-se professor, a ação docente e as experiências de educação popular desenvolvidas junto à comunidade. Aí, analisaram-se as estratégias pedagógicas das ações desenvolvidas e se verificou se o aprendizado dos pescadores tinha influência no seu dia a dia. O diálogo entre os saberes foi intensificado com os estudos que tratam das manifestações cultural, religiosa e política, com eles, nosso olhar foi orientado para a articulação entre teoria e prática educativa e social. Neste sentido, a experiência de construção da Escola Santa Terezinha articulou várias instâncias e esferas, sobretudo as que ligam educação e trabalho, no sentido de desenvolver o trabalho social no bairro Nova Cametá. A formação da identidade tendo por base as tradições se constitui um dos pontos altos dessa viagem por se compreender que a base de uma educação sólida, encontra-se não só na transmissão de conhecimentos, mas, e, sobretudo, na valorização da cultura de cada povo.

Como vivemos em um mundo globalizado, ilhados, porém livres para interagir com a tecnologia, a comunicação de massa não ficou de fora dos olhares e dos saberes nessa coletânea, as ambiguidades dos anúncios e/ou material publicitário foram postos sob a mira dos alunos para que eles as identificassem. Ainda nesta direção, outro estudo se deteve na relação entre oralidade e escrita em ambiente virtual, no gênero textual *chat*, o autor lançando mão de uma concepção sociointeracionista abordou os aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos e pragmáticos do gênero textual pesquisado. Fechando a viagem deles, e a nossa, encontra-se o estudo que tratou do discurso político nas eleições municipais de 2008, onde foram analisados os discursos dos dois principais candidatos à prefeitura de Cametá na tentativa de identificar as significações e/ou representações sociopolíticas. A benção final veio com o estudo acerca da festa do Santo Padroeiro da cidade de Cametá, São João Batista, neste a devoção e a memória popular da festa foi resgatada, preservando-se a festa como um grande ritual vivido, celebrado e venerado pela população cametaense.

Diante do exposto, relembramos que, em julho de 2008, quando estivemos no Campus de Cametá, ministrado a disciplina de *Metodologia de Pesquisa*, ouvimos desabafos e relatos angustiados dos alunos acerca da dificuldade de definir o campo e o objeto de pesquisa. Hoje, aliviados e orgulhosos, assinam os textos da coletânea que compõe o livro. Resta-nos, portanto, dizer da nossa satisfação em apresentar um livro que é fruto do esforço pessoal de cada um e do grupo como um todo, incluindo-se aí, o corpo docente, e a administração da unidade de ensino, responsáveis pela orientação acadêmica que permitiu o progresso e a maturidade intelectual dos autores.

Profa. Dra. Vilma Vitor Cruz

Licenciada em Pedagogia (UFRN), Mestre em Educação (UFRN), Doutora em Ciências da Educação (Université de CAEN/França)

Currículos dos Professores do Curso de Especialização em Linguagem & Educação

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio – Graduada em Letras (UFPA, 1998); Especialista em Estudos Literários (UFPA, 2000); Mestre em Letras: Linguística e Teoria Literária (UFPA, 2003). Professora Assistente II da UFPA, Campus Cametá.

Cezar Luís Seibt – Graduado em Ciências Religiosas (PUC-RS, 1991), Filosofia (Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição, 1996) e Psicologia (Universidade da Amazônia, 2003); Mestre em Filosofia (PUC-RS, 2005). Professor Assistente II da UFPA, Campus Cametá. Doutorando em Filosofia (PUC-RS).

Doriedson do Socorro Rodrigues – Licenciatura Curta em Educação Física (Escola Superior de Educação Física do Pará, 1992); Graduado em Letras (UFPA, 1999); Especialista em Língua Falada e Ensino do Português (PUC-MG, 2001); Mestre em Linguística (UFPA, 2005). Professor Assistente II da UFPA, Campus Cametá. Doutorando em Educação (ICED/UFPA).

Emanuel da Silva Fontel – Graduado em Letras (UFPA); Mestre em Linguística (UFPA). Professor Assistente da UFPA, Campus Guamá.

Gilmar Pereira da Silva – Graduado em Pedagogia (UFPA, 1992); Especialista em História da Amazônia (UFPA, 1993); Mestre em Educação (UFRN, 2002); Doutor em Educação (UFRN, 2005). Professor Adjunto II da UFPA, Campus Cametá. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

Glaucy Ramos Figueiredo – Graduada em Letras (UFPA, 1997); Mestre em Linguística (UFPA, 2004). Professora Assistente da UFPA, Campus Cametá. Doutoranda em Linguística (UFPE).

Ivone dos Santos Veloso – Graduada em Letras (UFPA); Especialista em Linguística Textual (UFPA); Mestre em Teoria Literária (UFPA). Professora Assistente da UFPA, Campus Cametá.

Joaquim Maia de Lima – Graduado em Letras (UFPA, 1991); Especialista em Leitura e Produção de Texto (PUC-MG, 1997); Mestre em Linguística (UFPA, 2002). Professor Assistente III da UFPA, Campus Guamá.

Odete da Cruz Mendes – Graduada em Pedagogia (UFPA, 1992); Especialista em Ensino de Ciências (UFPA, 1995); Mestre em Educação (UFPA, 2005). Professora Titular da UFPA, Campus Cametá. Doutoranda em Educação (UFRN).

Orlando Cassique Sobrinho Alves – Graduado em Letras (UFPA, 1979); Mestre em Linguística (UFPA, 2002). Professor Adjunto IV da UFPA, Campus Guamá. Membro do Projeto Nacional Descrição Socio-Histórica das Vogais do Português Brasileiro (UFMG/UFPA).

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo – Graduado em Ciências Sociais – Sociologia (Faculdades Integradas Colégio Moderno, 1984); Mestre em Educação (UFPB, 1996); Doutor em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba, 2005). Docente da UFPA, Campus Cametá.

Regina Celia Fernandes Cruz – Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Graduada em Letras (UFPA, 1987); Mestre em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina, 1992); Doutora em Langage et Parole / Phonétique Expérimentale (Centre National de la Recherche Scientifique – França, 2000). Professora Titular da UFPA, Campus Guamá.

Salomão Larêdo – Graduado em Direito (UFPA, 1975); Mestre em Letras – Teoria Literária (UFPA, 2007). Coordenador Geral do Programa Jornal e Educação denominado *O Liberal na Escola*, do jornal *O Liberal* – Pará. Professor de Literatura Paraense. É jornalista e escritor com dezenas de livros publicados na área da ficção entre romances e contos, onde trabalha o lendário e o imaginário da região amazônica. Membro da Academia Paraense de Letras.

Samuel Pereira Campos – Graduado em Letras – Licenciatura em Língua Estrangeira (UFPA, 1994); Mestre em Linguística Aplicada (UFRJ, 1999); Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP, 2003). Consultor (*ad hoc*) do INEP/MEC, em avaliações de Cursos de Letras. Professor Adjunto I (Linguística) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

Gêneros discursivos no Clube de Leitura da Santíssima Trindade, de Cuxipiari Furo Grande em Cametá-PA

Alexandra Rodrigues Baia

Resumo: Aborda o trabalho realizado com os gêneros discursivos nos encontros do Clube de Leitura da Santíssima Trindade e busca compreender qual a importância, os valores ideológicos, os discursos e sentidos concernentes a esses gêneros, além de discutir ainda o porquê de suas escolhas. Utilizando na coleta de dados os pontos de vista da pesquisa participante[1] (Brandão, 1984), promoveram-se encontros com a comunidade para a formação do referido clube. Os encontros visavam à interação entre os participantes e à convivência com os discursos apresentados pelos textos, a fim de enriquecer a experiência discursiva dos participantes, ampliando seus conhecimentos sobre os diferentes discursos dos mais variados campos da comunicação.
Palavras-chave**:** Gêneros discursivos; leitura; interação.

Abstract: This article approaches the work accomplished with the genres discursive in the encounters of the Club of Reading of Santíssima Trindade, tends as intention to discuss concerning the same ones and looking for to understand which the importance, the ideological values, speeches and concerning senses to them. He still discourses the reason of the choice of the genres. We used in the collection of data the point of view of the participant research (BRANDÃO, 1984), promoting encounters with the community for the formation of the referred club. The encounters sought to the interaction among the participants and to the coexistence with the speeches presented by the texts, in order to enrich the participants' discursive experience, enlarging their knowledge on the different speeches of the most varied fields of the communication.
Keywords: Genres discursive; reading; interaction.

[1] A pesquisa participante é a convergência de dois conceitos: 1) de observação participante e 2) participação da pesquisa que é a circunstância de que o trabalho do estudioso-pesquisador devem ser devolvidos para a sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia trata de uma atividade de inserção na sociedade, cuja base implica necessariamente os gêneros discursivos. Tendo em vista a necessidade de colocar em prática ações que possibilitassem conceber a leitura como uma prática social que oportunizasse ampliar a experiência discursiva dos moradores das regiões ribeirinhas da Amazônia paraense, com a finalidade de enriquecer os conhecimentos que estes já possuem sobre os diferentes discursos ou enunciados dos variados campos de comunicação, implantou-se em Cuxipiari Furo Grande o Clube de Leitura da Santíssima Trindade.

Este Clube surgiu como parte de uma das ações de um projeto bem mais amplo, por meio do qual foram promovidos cursos: um para universitários e outro para professores das zonas urbana e rural do município de Cametá. Tive a oportunidade de participar dos dois cursos, nos quais recebi treinamento em sociolinguística variacionista relacionada ao ensino de língua materna. Logo após o término dos cursos, o projeto intitulado *Variação e escola no interior da Amazônia Paraense: uma proposta de intervenção sociolinguística de língua materna no município de Cametá* apoiou a formação de uma biblioteca comunitária na localidade de Cuxipiari Furo Grande e assessorou a criação de um clube de leitura nessa mesma comunidade.

A concepção de língua que está por trás dos gêneros do discurso é a sociointerativa, na qual importa o aspecto interativo, funcional da língua e não o aspecto formal. Nesse sentido, a língua é considerada uma ação social, discursiva e histórica. Ela não pode ser desvinculada da realidade, da história, pois, assim como os sujeitos do discurso, ela também possui sua própria história. De acordo com Marcuschi, "[...] é neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo" (2002, p. 22).

Tendo em vista esse mesmo contexto, é que foi desenvolvido o projeto acima citado, por meio do qual formamos em Cuxipiari (uma das regiões ribeirinhas do Município de Cametá) um Clube de Leitura e uma Biblioteca Comunitária. O referido projeto realizou o trabalho com o texto baseando-se nos gêneros discursivos, pois eles permitem conceber o ato de ler como uma prática social, como um processo de interação entre leitor, a realidade a sua volta e os mais diversos tipos de enunciados ou gêneros discursivos.

O Clube de Leitura, que recebeu dos moradores da comunidade o nome de Santíssima Trindade, tem favorecido aos moradores da localidade de Cuxipiari um reencontro agradável e atraente com a leitura de vários gêneros discursos. Em cada encontro os participantes do Clube (pais de família, mães e professores) têm espaço aberto para discutir, refletir e analisar os textos lidos, o que possibilita um momento de interação entre todos os presentes. Os textos lidos eram escolhidos com antecedência, levando-se em consideração o contexto social e cultural da comunidade, bem como seus interesses e anseios, mas, sobretudo, os textos eram selecionados para despertar, entre os moradores de Cuxipiari, o gosto e o interesse pelo ato de ler e compreender a importância que este tem em nossas vidas.

Tivemos a oportunidade de levar em consideração todo o processo discursivo, interativo e histórico inerentes aos gêneros; e ainda, por meio do referido clube, viabilizou-se aos seus participantes a apropriação do maior número significativo de materiais simbólicos. Enfim, houve a convivência efetiva com a leitura de lendas, contos populares, textos da Literatura Paraense, poemas e crônicas, que eram selecionados por nós e lidos nos encontros do clube de leitura.

A escolha dos textos não visava simplesmente ao ato monótono de ler por ler, mas a um processo interativo, de construção e reconstrução de diferentes leituras de mundo, de visões ideológicas, de posicionamentos e de discursos construídos historicamente. Os enunciados que integram os diferentes gêneros discursivos trazem consigo o momento e as particularidades de suas enunciações; o instante em que os sujeitos marcados pela história e pelas significações da linguagem dão sentido ao mundo.

Nesse sentido, os discursos presentes nos textos lidos durante os encontros do Clube de Leitura envolvem diferentes leituras de mundo e estão fortemente marcados pelos enunciados ou palavras dos outros. Os enunciados dos vários gêneros apresentados no clube estão relacionados entre si; cada um constitui um elo na cadeia de comunicação. É na interação verbal que os interlocutores entram em contato com os vários discursos, com os enunciados dos outros, com as significações da língua. O sentido concernente aos gêneros discursivos resulta das relações históricas estabelecidas entre os sujeitos do discurso, logo, os gêneros não se definem apenas por características verbais, mas também pela situação extraverbal. O discurso verbal e a situação extraverbal estão unidos na construção e reconstrução de um novo sentido para os textos lidos no Clube de Leitura.

Na presente discussão, tentaremos, após a explanação sobre os pensamentos de alguns teóricos e estudiosos do assunto, entre estes Bakhtin, discutir acerca dos gêneros discursivos trabalhados nos encontros do Clube de Leitura da Santíssima Trindade, buscando compreender qual a visão de mundo, os posicionamentos, discursos e sentidos inerentes a eles, bem como discutir o porquê da escolha e importância de tais gêneros discursivos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem está presente em todas as esferas da atividade humana e vinculada à vida social e cultural, sendo algo inerente ao ser humano, visto que é por meio dela que se atribui sentido ao mundo e se interage com ele. Neste movimento de atribuir sentidos aos mais diversos eventos, acontecimentos, surgem diferentes formas de uso da língua, seja na sua forma oral ou escrita, que, no dizer de Bakhtin:

> [...] efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (2003, p. 261).

Os enunciados são construídos de acordo com as intenções e as especificidades de um determinado campo da comunicação discursiva. Cada campo requer um estilo de linguagem e apresenta um conteúdo diferente do objeto do discurso e, sobretudo, uma entre muitas formas de realizar linguisticamente nossos enunciados ou discursos ao se eleger um gênero discursivo. Na interação verbal o falante ou escritor expressa e dá forma ao seu pensamento por meio de um gênero discursivo, escolhido conforme o campo ou a situação concreta de comunicação para realizar objetivos específicos.

Assim como a língua, os gêneros discursivos também são fenômenos sociais que evoluem e tornam-se heterogêneos, a fim de acompanhar o desenvolvimento sociocultural e tecnológico. Eles estão fortemente ligados às diferentes realidades sociais, culturais e às mais diversas atividades realizadas pelo homem. Como o próprio Marcuschi os descreve,

> [...] Eles são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas, caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades

> sociodiscursivas. Sendo os gêneros fenômenos socio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros [...] (2002, p. 29).

Os gêneros discursivos são inúmeros, assim como o são as atividades desenvolvidas pelo homem. A comunicação verbal somente torna-se possível por meio de algum gênero discursivo, fazendo com que ela seja dinâmica e diversificada, porque assim o são os gêneros indo desde um relato do dia a dia ou um diálogo cotidiano até um romance ou uma obra científica. Os gêneros são de grande importância, uma vez que possibilitam trabalhar o texto, enquanto prática social, inserido na vida de qualquer cidadão, seja ele alfabetizado ou não, falante deste ou daquele dialeto pertencente ao meio urbano ou rural.

A leitura e compreensão realizadas por meio destes também são tidas como atividades sociais em que as pessoas entram em contato com mais diversos eventos linguísticos tanto orais quanto escritos, presentes em seu dia a dia; esses eventos não estão restritos somente aos cidadãos que adquiriram a escrita, como também, aqueles considerados analfabetos, pois a escrita e a fala são práticas sociais que adquirem um sentido na vida de todos e a esse fenômeno chamamos de letramento.

Mesmo aquelas pessoas que não dominam os códigos linguísticos da escrita conseguem extrair um significado dos mais variados gêneros que as rodeiam. É exatamente por isso que os gêneros são ações sociodiscursivas e comunicativas, uma vez que nossos discursos nascem no social e para o social, caracterizando-se, assim, como usos autênticos da língua. Já o uso artificial da língua, tal como ocorre em muitas aulas denominadas de Língua Portuguesa, deve ser superado, assim como também devem ser superadas muitas das concepções referentes à língua e ao ato de ler. Somente dessa maneira será possível compreender os enunciados, todo o dinamismo da linguagem e seu funcionamento.

Todo e qualquer trabalho que a escola realize, a fim de despertar o gosto e o hábito pela leitura, encontra muitos obstáculos e resultados pouco significativos se os pais ou responsáveis de seus alunos não cultivam esse mesmo hábito em casa. Os pais são os espelhos dos filhos, uma vez que suas ações se refletem na educação de seus filhos. Quando os pais têm o hábito de ler, fica bem mais fácil que as crianças leiam com a mesma naturalidade, pois o meio em que vivem irá lhes oportunizar participarem de práticas onde ler é indispensável.

Um dos objetivos do projeto é fazer com que a leitura seja uma prática cotidiana na vida dos moradores dessa localidade, possibilitando-

lhes, por meio do Clube de Leitura e da Biblioteca, a convivência com os diversos eventos linguísticos, como romances, crônicas, obras artísticas, científicas, artigos de jornais e revistas, entre outros. Conforme Bakhtin:

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (2003, p. 285).

Portanto, quanto maior o conhecimento sobre os diferentes tipos de enunciados ou discursos dos variados campos da comunicação, maior será a desenvoltura e eficiência no momento de utilizá-los. Não basta apenas conhecer as formas da língua, dominar os códigos linguísticos da escrita e não compreender qual a visão-de-mundo, a mensagem ou a ideologia que os textos nos transmitem e muito menos não compreender a realidade a nossa volta, como diria Paulo Freire: "ler o mundo". Ao falante de qualquer língua materna não é o suficiente conhecer suas formas, tem que saber usá-las; e, para isso, é necessário conhecer os gêneros discursos, já que é por meio destes que se torna possível expressar nossos anseios, reivindicações, relatos, pontos de vista, opiniões, em suma, eles nos inserem nas atividades comunicativas.

Nesse sentido, os gêneros também são importantes por contribuírem para ordenar e firmar as atividades comunicativas realizadas cotidianamente, sendo eventos textuais que surgem ligados às necessidades e ações socioculturais. Nossos discursos estão vinculados a uma realidade, manifestam a maneira como vemos e sentimos o mundo, ou seja, envolvem nossa leitura de mundo e, por meio dos gêneros discursivos, é que moldamos ou damos forma aos nossos discursos, fortemente marcados pelos enunciados ou palavras dos outros.

É no convívio com diferentes leituras que o leitor adquire experiências, conhece diferentes visões de mundo e entra em contato com os mais diversos eventos linguísticos ou discursos, com os quais concorda ou não, interagindo de "forma ativamente responsiva" com eles que, por sua vez, acabam por refletir nos seus próprios enunciados. Os enunciados que antecedem os nossos exigem uma resposta, ou seja, exigem que tomemos em relação a eles uma posição, o que significa que podemos aceitá-los, rejeitá-los ou confirmá-los, baseando-se neles ou não. Portanto, nossos enunciados são uma resposta aos enunciados dos outros.

Nossas opiniões ou posições são os resultados do processo de interação com as ideias, pensamentos e opiniões dos outros e que estão de alguma forma relacionados com os nossos. Todo o enunciado está à espera do questionamento, da opinião de alguém. Ele volta-se para um interlocutor, isto é os enunciados não estão isolados, mas relacionados entre si. No dizer de Bakhtin;

> [...] Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter [...] (2003, p. 296).

Dessa forma, enunciados proferidas por diferentes locutores, nas mais diversas situações comunicativas, com objetivos específicos, mantêm entre si algum vínculo, alguma relação de sentido. Um enunciado antecede ou sucede o outro na cadeia da comunicação e tanto o locutor quanto o ouvinte exercem papéis fundamentais para a construção do sentido do enunciado. É por meio da interação verbal que ambos enriquecem suas experiências, seus conhecimentos de mundo e ampliam seus horizontes culturais.

As palavras ganham um novo valor expressivo e se renovam a cada novo emprego, seja pelas mãos de outro escritor, seja pela voz de outro falante. Assim como as orações, as palavras somente adquirem expressividade dentro dos enunciados, ou seja, em contato com a realidade, quando utilizadas em situações reais de comunicação por falantes ou escritores que possuem uma determinada intenção e empregam os recursos que a língua oferece para constituir seus enunciados individuais. Nossos discursos estão inseridos dentro de todo um contexto. Não são constituídos por palavras ou orações que se seguem uma após outra sem qualquer vínculo com a história, com o meio social e cultural de homens e mulheres. Os tipos de enunciados ou gêneros discursivos são construídos por meio do processo de interação entre diferentes vozes, culturas e realidades.

Dessa forma, é de extrema importância que levemos em consideração a realidade vivenciada pelos moradores da região ribeirinha do Cuxipiari, onde foi fundado o Clube da Leitura e a Biblioteca Comunitária, pois, a partir dessa realidade local, é que se perceberá se os objetivos do projeto estão correspondendo às expectativas e interesses da comunidade.

Como foi dito anteriormente, os gêneros do discurso vêm inovar o trabalho com o texto, permitindo que a leitura seja concebida como uma prática social que fará parte do dia a dia dos moradores de Cuxipiari, a fim de que eles adotem uma postura mais crítica e reflexiva diante da realidade. A partir dessa concepção, o ato de ler passa a ser um processo de interação entre o leitor e o texto para a construção de significado. A leitura dos textos vai além do simples ato mecânico e monótono de soletrar palavras, torna-se um ato político que visa a apoderar o leitor, fornecendo-lhe o instrumental de que necessita para lutar por conquistas individuais e coletivas. O ato de ler não se restringe no domínio dos códigos linguísticos da escrita, vai além da decodificação da palavra; ele oportuniza a leitura da "palavramundo", da qual Paulo Freire tanto se referia em sua concepção filosófica de educação. Segundo este grande educador:

> [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] (1999, p. 11).

A primeira leitura que realizamos é a do mundo e, por meio dela, somos introduzidos na leitura da palavra. O conhecimento de mundo adquirido com a leitura que dele se faz, influencia na compreensão dos diferentes gêneros discursivos. É importante perceber a relação existente entre o texto e o contexto, visto que a leitura da palavra está associada à leitura do mundo e a releitura deste possibilita compreender não somente os textos como também a realidade. A linguagem faz parte da realidade e é influenciada por ela.

É importante considerar o mundo particular, o cotidiano dos leitores para que a leitura da palavra não signifique uma ruptura com a leitura do mundo. Isso não significa que o leitor-ouvinte não terá contato com outras realidades culturais. Muito pelo contrário, a leitura possibilitará a sua inserção no mundo social e cultural e o ato de ler lhe proporcionará uma preparação para que lhe seja apresentado algo novo, fora do seu contexto social e cultural, a fim de ampliar sua visão de mundo.

Com isso, o ato de ler deverá ser pensado como o primeiro de muitos outros atos de criação e aquisição de poder, um ato que possibilita ao leitor ler o mundo em seus mais variados contextos. Paulo Freire foi o primeiro pensador a conceber o ato de ler como uma prática social em

constante interação com o mundo, mesmo sem mencionar que nossos discursos ganham diferentes formas em contato com o social, resultando em algum gênero discursivo. Esta última idéia nos foi apresentada mais tarde por Bakhtin, trazendo inúmeras contribuições para o ensino de língua materna e para todo e qualquer trabalho direcionado para o texto.

A realidade nos fornece a matéria prima do conhecimento. É por isso que a linguagem não é estática, completa, já que a realidade tem sempre algo de novo a lhe acrescentar. E é também por esse mesmo motivo que os gêneros discursivos não são, como bem nos diz Marcuschi, "[...] instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais, altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos [...]" (2002, p. 21). A linguagem e seus enunciados são projetos em constante andamento sempre mudando e evoluindo de acordo com o uso que deles se faz, a fim de corresponder aos interesses e necessidades do homem e de seu meio social.

Um dos diferenciais do Clube de Leitura é o uso que se faz dos textos, demonstrando todo o dinamismo da linguagem ao permitir aos seus participantes ir além do que está escrito nos textos, ao relacioná-los de algum modo com a própria realidade. Vários dos discursos proferidos pelos integrantes do Clube durante os encontros e os próprios textos lidos eram uma releitura de diferentes realidades. Que expressavam diferentes conhecimentos de mundo. Esses discursos são formados em contato com outros, por meio de diferentes gêneros discursivos. De acordo com Bakhtin:

> Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do *outro* (e não das palavras da língua) [...] (2003, p. 294).

É por meio do contato com os enunciados dos outros que construímos os nossos. A leitura realizada de algum gênero discursivo, como uma carta, um romance, um poema, um anúncio ou artigo de jornal, entre outros, não permite nenhuma atitude passiva de seu leitor diante das informações, dos fatos apresentados por estes. Cada leitor ou ouvinte os interpreta de modo diferente, de acordo com sua bagagem cultural, sua filosofia de vida. Os fatores culturais, sociais, ideológicos, entre outros, influenciam na leitura ou compreensão de cada um, fazendo com que muitos textos, sobretudo literários, ganhem significados diferentes.

Quanto maior o contato com os diferentes gêneros discursivos, maiores serão as oportunidades de construir novos conhecimentos, de descobrir todo o potencial que a linguagem nos oferece na convivência diária com os inúmeros textos que nos rodeiam. O projeto, por meio da Biblioteca e do Clube de Leitura visa a favorecer esse contato, em especial com os gêneros escritos, pois, como sabemos, a maioria das comunidades das regiões ribeirinhas do interior da Amazônia tem uma cultura mais voltada para oral do que para o escrito. Isso resulta no conhecimento de um número menor de gêneros discursivos, sendo que os mais conhecidos são os que representam de forma mais expressiva sua cultura e linguagem, como as narrativas orais.

É inegável o valor que essas narrativas possuem. A escrita apresenta, em alguns momentos, traços da oralidade na tentativa de demonstrar toda a vivacidade e o dinamismo da língua oral. Tanto o discurso oral como o escrito têm importância fundamental na vida de uma comunidade. De acordo com Bakhtin, "[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (1979, p. 109).

O discurso, assim como a enunciação, nasce das interações sociais verbais, uma vez que esta, de acordo com Bakhtin, "[…] constitui a realidade fundamental da língua". Tanto o discurso oral como o escrito transmitem um conteúdo ideológico, na medida em que seus sentidos emergem da situação social concreta de comunicação. No discurso há o encontro e a união da língua e da ideologia para a construção de sentidos. É por meio da linguagem que os fenômenos ideológicos manifestam-se de forma plena, logo, a ideologia é inerente à linguagem.

Diante de um discurso, seu ouvinte é levado a interpretá-lo. O leitor também é levado a desvendar o sentido do discurso escrito de forma ativa por meio da leitura e da releitura que dele faz, buscando respostas ao perguntar sobre seu sentido ou respondendo ativamente ao que lhe é apresentado, concordando ou discordando com o ponto de vista ali defendido, em suma, sempre interagindo com as idéias nele presentes. Mas, antes de sofrer as intervenções dos leitores, o discurso escrito conta também com as intervenções de seu autor e de outros autores ou enunciados que o influenciaram na produção de seu próprio discurso. É por isso que o discurso nasce das interações sociais e carrega consigo um valor ideológico, vivencial e histórico.

Dessa forma, os gêneros discursivos não se definem apenas por características verbais, pois a situação extraverbal também contribui

na constituição de seus significados, havendo uma interação constante entre a situação verbal e a não verbal. Nesse sentido, língua e história estão intimamente relacionadas. A relação que se estabelece com a primeira não é jamais ingênua. Nenhum discurso é neutro. Uma palavra ou um enunciado são utilizados, tendo em vista o sentido que se quer construir. O sentido das palavras são os resultados das relações históricas estabelecidas entre os sujeitos do discurso.

> O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. E o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca de subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade; não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia […] (ORLANDI, 2007, p. 47).

O sujeito do discurso traz consigo uma ideologia que o caracteriza como um ser social e culturalmente marcado pela história, assim como pelas significações da língua. É essencial que leitores e ouvintes apropriem-se das significações, a fim de compreenderem os diferentes discursos aos quais têm acesso.

Para justificar a escolha dos textos, recorremos a Maingueneau (2001, p. 86-87), segundo o qual os sentidos dos enunciados relacionam-se às seguintes cenas de enunciação:

> A cena englobante que corresponde ao tipo de discurso [...]. Dizer que a cena de enunciação de um enunciado político é a cena englobante política, ou que a cena de um enunciado filosófico é a cena englobante filosófica, etc., é insuficiente: um co-enunciador não está tratando com o político ou com o filosófico em geral, mas sim com *gêneros de discurso* particulares. Cada gênero de discurso define seus próprios papéis [...]. Essas duas "cenas" definem conjuntamente o que poderia ser chamado de *quadro cênico* do texto. É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço instável do tipo e do gênero de discurso [...].

Logo adiante Maingueneau afirma que: "Não é diretamente com o quadro cênico que se confronta o leitor, mas com uma cenografia [...]" (2001, p. 87). No que diz respeito à escolha das lendas, percebemos que ela está diretamente ligada à vida dos ribeirinhos e retrata cenas que expressam a realidade e a identidade cultural do povo amazônico.

Assim, a lenda, surgida das conversações, conserva consigo elementos narrativos que concernem a linguagem desse referido povo.

Com isso, esse gênero, além da identidade cultural, manifesta também a identidade linguística do ribeirinho. O discurso referente à lenda é, portanto, a mais pura expressão do imaginário do homem da Amazônia. Por isso, este gênero exerce um papel marcante enquanto um dos veículos que expressam e valorizam a realidade local, as memórias discursivas e culturais de um povo, constituindo-se como um gênero profundamente enraizado em sua cultura e história.

Os textos *A estrela do mar* e *Cada coisa tem sua hora* apresentam aos seus interlocutores uma filosofia de vida, atitudes e ações exemplares. São textos que possibilitam uma reflexão em comum. Os posicionamentos, as visões ideológicas perante a vida, em suma, a filosofia que os textos pretendem transmitir a seus interlocutores são legitimados por exemplos que servem para ilustrar tais ideias inerentes aos discursos dos textos.

Os discursos, por meio dos exemplos, das ações e atitudes das personagens, pretendem convencer seus leitores a seguir tais exemplos e, para isso, impõem-lhes uma cenografia que tem o seu lugar de enunciação, suas finalidades, buscando induzir esses leitores a tomar partido das mesmas ideologias, visões apresentadas pelo texto. De acordo com Maingueneau:

> [...] a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala (2001, p. 87).

Os discursos dos textos acima citados são tecidos de forma consistente, conveniente e atingem de forma positiva seus leitores, deixando-lhes uma mensagem positiva perante a vida. As cenas presentes nos referidos discursos os envolvem, levando-os a refletir, interpretar as cenas que são enunciadas. Daí a importância que esses textos, cujos discursos são pouco difundidos pela cultura de massa, adquirem como meio de divulgação de ações transformadoras, para fazer a diferença na vida de alguém.

Com relação ao conto popular *Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza*, colhido da cultura popular e publicado pelo autor Ricardo Azevedo em um de seus livros, ele foi apresentado no Clube de leitura narrativa não somente por fazer parte da cultura popular, mas principalmente para valorizar o que é popular.

Esse tipo de narrativa popular, cujos discursos fazem parte de uma literatura conhecida como oral e popular, apresenta aos seus interlocutores um cenário, um universo que lhes é familiar. O ato de contar e narrar faz

parte das tradições culturais e do imaginário popular. Portanto, sempre estiveram presentes na vida dos sujeitos do discurso.

Quanto à escolha do poema *Aula de leitura*, que apresenta uma cenografia característica do gênero poema e é de uma importância inegável, possui uma forma de construir e dispor os discursos, dando-lhes um ritmo e uma entonação diferentes dos usuais e construindo sentidos que envolvem os interlocutores. O sentido do poema relaciona-se com a própria concepção de leitura que perpassa o trabalho desenvolvido durante os encontros do Clube de leitura.

Ao que concerne à escolha dos textos literários paraenses, eles foram selecionados por apresentarem um discurso literário voltado para a realidade local, ou seja, um discurso marcado pelo contexto cultural do paraense.

Ao retratar cenas do cotidiano, o texto *A última crônica*, representante do gênero crônica, permite ao seu enunciador colher da vida diária o conteúdo de que necessita para poder recriar a própria realidade que o circunda. O discurso presente nesta crônica retrata a cena de sua enunciação, o momento em que o escritor não consegue colher da vida diária a matéria-prima e a inspiração necessárias para construção de sua obra.

Há um vínculo entre dois discursos nesse texto para a construção de novos sentidos. O cronista faz uso de enunciados de um poeta para expressar a sua falta de assunto para escrever, mas, ao ver uma família humilde entrar no mesmo botequim em que ele se encontrava, passa a ser surpreendido por cenas que lhe chamam atenção. Quando o olhar atento do cronista consegue presenciar uma cena que lhe desperta o interesse, começa a descrevê-la, fornecendo aos seus interlocutores cenas que podem sensibilizá-los. A referida crônica retrata justamente cenas que, por mais que sejam cotidianas, não são banais, mas significativas pela forma como são expressas e pelo conteúdo a elas inerentes.

3 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado na zona rural do município de Cametá, no Estado do Pará, mais precisamente em Cuxipiari Furo Grande, que forma com outras localidades uma das regiões ribeirinhas do referido município.

Tendo como único meio de acesso a essa localidade o transporte fluvial, passei a frequentá-la para nela implantar, juntamente com outras pessoas, um clube de leitura e uma biblioteca comunitária.

Já na primeira viagem que fiz até lá, em novembro de 2007, consegui realizar também o primeiro encontro para a formação do clube de leitura, que aconteceu no Centro comunitário de Cuxipiari Furo Grande, local onde são realizadas reuniões e celebrações. Ainda nesse encontro, a comunidade batizou o Clube de leitura com o nome da santa padroeira da localidade: *Santíssima Trindade*. Os moradores, que demonstram um grande fervor religioso, são leitores, em sua maioria, de textos religiosos. A biblioteca, por sua vez, recebeu o nome de *Rio Cacique*, mesma denominação de um dos rios da região e do time de futebol da localidade.

Formada por pessoas receptivas, religiosas e que aceitam os desafios que lhes são propostos, apesar de não possuírem tantos recursos materiais, a comunidade, que é pioneira na concretização de projetos voltados à pesca, aceitou prontamente o projeto de incentivo à leitura. Seus moradores têm, nas águas escuras do Rio Tocantins, o seu meio de sobrevivência, uma vez que eles sobrevivem da pesca. Por isso, os pescadores desta comunidade estão ligados à colônia dos pescadores Z-16. Há de se registrar ainda que, em minhas viagens feitas a essa localidade, conheci a Escola Juvenal Viana Teles, local onde se encontra a Biblioteca do Rio Cacique e onde foram realizados alguns dos encontros do Clube de leitura.

Assim, devido à natureza deste trabalho, utilizei a pesquisa participante. Isto permitiu-me coletar dados durante os encontros do Clube de leitura da Santíssima Trindade, por meio de observações, diário de campo, gravação de vídeo e fotografias.

As idas à comunidade de Cuxipiari Furo Grande davam-se geralmente aos sábados, duas vezes ao mês, e, a cada encontro, coloquei em prática um trabalho com vários gêneros discursivos. Isso oportunizou aos participantes do Clube momentos de interação com diferentes leituras, discursos, ideologias inerentes aos textos lidos, além de compreenderem seus sentidos ao relacioná-los com a própria realidade. A discussão do presente trabalho está direcionada aos gêneros discursivos apresentados nos encontros, visando à compreensão dos sentidos inerentes a eles e do porquê dos gêneros na escola dos.

4 RESULTADO DO TRABALHO

Tendo em vista de que a única maneira de se formar leitores é favorecer o contato destes com as significações, o Clube de leitura veio

viabilizar aos moradores de Cuxipiari Furo Grande, a apropriação do maior número possível de materiais simbólicos.

Como uma das propostas do trabalho é valorizar o que é popular, o que está enraizado dentro da cultura de um povo (e que, muitas vezes, é ignorado em benefício de uma cultura dominante), trabalhamos o gênero lenda e alguns contos de cunho popular no Clube de leitura, reafirmando, com isso, que o povo ribeirinho, assim como outros, possui sua história, suas memórias culturais e que estas não devem ser esquecidas. A familiaridade do leitor com o texto lido gera predisposição para a leitura e o interesse por ela. Assim, selecionamos as lendas *O boto encantado* e *A criação da noite*.

O gênero lenda é uma narrativa popular que resulta da imaginação dos homens para explicar as origens, os fenômenos e os acontecimentos muitas vezes sem explicação. Como a lenda manifesta a sabedoria popular, o imaginário, a tradição, a cultura e a memória discursiva de um povo, ela traz consigo um sentido construído ao longo do tempo, portanto, os enunciados que a constituem transmitem um conteúdo ideológico, que faz parte da história e da cultura das populações ribeirinhas.

Este gênero passou a integrar outra situação comunicativa a partir do momento que foi lido durante alguns encontros do Clube de leitura, sem deixar, contudo, de fazer parte de um contexto histórico bem mais amplo, que o tornou um gênero historicamente construído. A partir da nova situação de comunicação, a lenda passou a ter como pano de fundo outra intenção: conceber a leitura como uma prática social e transformadora na vida dos moradores de Cuxipiari.

A lenda foi enunciada nessa nova situação específica, tendo em vista todo o processo interativo, discursivo e histórico entre o discurso apresentado por este gênero e a situação e seus interlocutores; isto é, o discurso verbal e a situação extraverbal estão intimamente relacionadas na construção de um novo sentido para os textos lidos. Os enunciados que, de uma forma ou outra, fazem parte de um determinado gênero trazem consigo as particularidades de suas enunciações, expressando a dimensão histórica, social e interativa que dão às unidades linguísticas a vivacidade, a individualidade e o dinamismo.

A lenda *O boto encantado* faz parte do livro *Zé do Povo*, do escritor Alberto Moia Mocbel, sendo o primeiro livro doado à Biblioteca do Rio Cassique. Por ser uma lenda bastante conhecida pelas populações das regiões ribeirinhas, contada e recontada, há os que creem que o boto realmente transforma-se em um homem sedutor; logo, ela não poderia deixar de ser lida no primeiro encontro do Clube de leitura, com o

intuito de estreitar o elo de comunicação entre nós e os moradores de Cuxipiari.

A narrativa, por surgir da conversação, da oralidade (Cf. HOPPER & THOMPSON, 1980), é um gênero familiar a todas as comunidades ribeirinhas que possuem uma cultura mais voltada para o oral do que para o escrito. O autor do livro *Zé do Povo* preocupado em registrar a cultura local, não poderia deixar de contar essa lenda, reafirmando a crença depositada nas lendas que habitam o imaginário do caboclo: "Os caboclos ficam ofendidos quando duvidam de sua palavra" (MOCBEL, 1994).

Há os que afirmam já terem visto o boto em festas dançantes, transformado em um rapaz vestido de branco para seduzir as jovens. Por isso, o boto é o símbolo da sedução masculina. Trata-se, geralmente, de um rapaz surgido do nada, que seduz as jovens nas festas e desaparece, lançando-se no rio e transformando-se em boto. É atribuída, ainda hoje, ao boto a causa pelo aparecimento de uma moça grávida misteriosamente, sem um motivo aparente.

Por estar ligada ao contexto local e por fazer parte do imaginário popular, fantasia e realidade estão próximas e, muitas vezes, misturam-se para criar inúmeras situações que envolvem essa personagem muito conhecida de nossos rios. O boto faz parte da realidade local e, em decorrência dos mistérios e das histórias que o cercam, narradas de geração em geração, passou a habitar o imaginário do homem amazônico. O escritor assim o define: "o boto é inteligente e pertence à família dos golfinhos, cujas façanhas conhecemos de perto" (Mocbel, 1994).

O povo amazônico encontra em sua própria experiência a matéria-prima de suas criações, uma vez que a imaginação tem suas amarras na realidade. O boto, de um simples "peixe" que acompanha as embarcações dos pescadores, tornando-se seu amigo e ajudando-os em sua pesca, acaba por adquirir outras características, sentidos e contornos. Acaba transformando-se em uma lenda. Conforme nos conta a lenda, o boto pode ser identificado, pois o que: "o diferencia do homem comum são os pés que, segundo dizem, são invertidos. Outro fator é que ele nunca fica nas festas até o amanhecer, pois a luz do sol quebra o encanto e ele volta a ser peixe".

Esta pode ser considerada a lenda em que imaginação e realidade mais se confundem, misturando-se em um mesmo universo: o universo do caboclo e suas histórias, suas crenças e conhecimentos de mundo, sua compreensão da realidade. Ela cumpre claramente o papel de manter o equilíbrio nas relações de poder, uma vez que, a partir da ação do boto,

filhas desvirginadas e/ou engravidadas e esposas engravidadas por outrem são objetos da escolha de uma força da natureza, contra a qual não há reação possível. As lendas, todas elas, são interpretadas e reinterpretadas por mediação da imaginação, pelo discurso fabuloso, que as compõem na cadeia de comunicação verbal.

Por sua vez, a lenda *A criação da noite* foi lida durante a inauguração da Biblioteca Comunitária do Rio Cassique, ocorrida em 23 de maio de 2008. A forma como é explicado o surgimento da noite é fabulosa e retrata o imaginário amazônico. Uma personagem bastante conhecida de nossas lendas, a Cobra-grande, participa dessa outra narrativa, pois não há limites para os universos criados por esse gênero.

A referida lenda conta que a noite não existia, uma vez que estava no fundo da água guardada pela Cobra-grande. Sua filha, com vontade de ver a noite, pede ao marido que mande seus criados irem buscá-la na casa da Cobra-grande, que entrega a noite a eles dentro de um coco de tucumã. Os criados ficaram curiosos para saber que barulho era aquele que vinha de dentro do coco. Abriram-no, desrespeitando o aviso que haviam recebido. Daquele dia em diante só passou a existir a noite. Então, a filha da Cobra-grande arrancou um fio de seus cabelos e separou o dia da noite.

A metaforização, como elemento marcante e presente em diversas situações da vida dos sujeitos dos discursos, predomina no decorrer dessa narrativa, manifestando o imaginário amazônico. Essa narrativa popular, lida com entusiasmo durante a inauguração da biblioteca pelos que ali se fizeram presentes, possibilitou um debate acerca da importância das lendas.

Além das lendas, outro gênero que se fez presente no Clube de leitura foram os contos. Em um dos encontros, trabalhou-se o conto popular intitulado *Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza*. Assim como o bem é sempre recompensado nos contos maravilhosos, nesse referido conto popular o homem que trabalha duro também é recompensado por todo o seu esforço. As duas figuras surgidas do nada vêm lhe trazer o prêmio tão almejado por todos aqueles que, por meio do trabalho, pensariam um dia conseguir: riqueza e sorte.

Contudo, a riqueza e a sorte dentro do conto não foram frutos do trabalho, pois surgem de outros meios que somente a imaginação humana pode criar. O discurso de que o capital não resulta do próprio trabalho, mas do trabalho do outro, fica bem claro na fala da personagem principal, um homem trabalhador: "[…] trabalho muito, isso é verdade, mas dinheiro é a coisa que mais me falta! […] Tudo o que ganhava eram umas poucas moedas de cobre. Isso num mês inteiro de trabalho!".

A história narrada de certa forma sugere que, por mais que se trabalhe para se ter uma vida melhor, todo esse esforço servirá para aumentar a riqueza de outros. Para que a personagem alcançasse riqueza e sorte foi necessária a intervenção de duas figuras que, com seus poderes, transformaram o destino daquele homem.

O trabalho é desvalorizado, enquanto a sorte é supervalorizada. São essas as duas visões historicamente construídas por uma sociedade de classes e que se fazem presentes no referido conto. Essas visões valorativas manifestam uma visão ideológica bastante cultivada por nossa sociedade capitalista: a de que uns nascem com sorte e, por isso, são mais afortunados que outros que não a têm do seu lado. É, a partir desse ponto de vista, que a ideologia encontra seu lugar dentro do conto.

Há os que acreditam e os que não acreditam na sorte, mas em meio a tantas desigualdades sociais, ela foi uma das explicações para o fato de uns possuírem riqueza e outros não. A personagem principal do conto somente adquiriu riqueza a partir do momento em que também passou a contar com a sorte.

Os enunciados que fazem parte desse e de outros gêneros discursivos trazem guardados consigo o momento de sua enunciação, o instante em que os sujeitos, marcados pela história e pelo social, dão sentido ao mundo ideologicamente por meio do simbólico, manifestado na linguagem. Nesse sentido, o conto lido durante um dos encontros do Clube de leitura traz em seu conteúdo sentidos construídos historicamente e estes são veiculados por meio de discursos que se tornaram comuns em nosso meio social. Os gêneros discursivos, sendo construções sociais, não ignoram as memórias, os sentidos construídos e vivenciados pelos sujeitos do discurso em contato com a história e a língua.

Por esse conto fundir dois mundos, o da fantasia e o da realidade, os sentidos são sugestionados simbolicamente. A fantasia, aqui, é a construção da realidade de forma simbólica e não um meio de fuga ou de alienação do leitor. O universo simbólico que a linguagem permite criar nesse e em diversos outros gêneros possibilita traduzir a realidade e seus valores ideológicos construídos ao longo do tempo por uma sociedade marcada por contrastes e interesses antagônicos.

O conto, por se tratar de uma narrativa breve, é um gênero bastante familiar, pois o ato de narrar, de contar histórias, sempre fez parte de nossas vidas desde a infância. As narrativas, sejam elas breves ou longas, sempre estiveram presentes na memória discursiva e cultural dos sujeitos. Foi por motivos assim que a leitura desse conto foi bem recepcionada pelos interlocutores do Clube de leitura.

Além desses textos, também foram lidos *A Estrela do Mar* e *Cada coisa tem sua hora*, que podem ser considerados, formalmente, contos. Esses textos, apesar da pouca densidade literária, apresentam discursos que devem ser mais difundidos em nossa sociedade. A leitura do primeiro, pelo fato de favorecer a reflexão, carrega consigo valores ideológicos e sentidos que podem ser relacionadas a ações humanas, deixando ao seu interlocutor uma mensagem positiva diante da vida: fazer a diferença na vida de alguém hoje. Essa mensagem veicula uma visão ideológica que tem impulsionado a realização de ações que a princípio podem parecer pequenas, mas que no fundo são grandiosos pela diferença que podem fazer na vida de alguém.

Ele trata da persistência de um jovem que, ao recolher estrelas do mar da areia para jogá-las com vida de volta ao oceano, demonstra um exemplo a ser seguido por todos. Essa situação serve para ilustrar muitas outras.

Quando esse texto foi lido em um dos encontros do Clube de leitura, buscou-se relacionar o sentido presente na narrativa com as ações que o projeto vem implantando em Cuxipiari Furo Grande, ações que, assim como as de recolher estrelas do mar, podem fazer a diferença na vida de alguém. Compreender a importância dos encontros do Clube e da implantação de uma biblioteca comunitária era reconhecer a própria importância que a leitura dos diversos gêneros tem em nossas vidas.

A ideologia que está por trás da mensagem transmitida pelo texto lido é a mesma que tem incentivado a concretização das ações do projeto. Desse modo, o texto lido passou a integrar uma nova situação social concreta de comunicação e passou a ter como interlocutores a comunidade de Cuxipiari Furo Grande, que participa do Clube de leitura. Dessa forma, o presente texto ganhou uma nova leitura, mas sem perder de vista o sentido que o constitui historicamente e a ideologia inerente a ele.

A intenção, ao escolher o referido texto, vai muito além de despertar o interesse pela leitura, busca, sobretudo, encorajar o leitor e ouvinte para a realização de ações que podem fazer a diferença em sua vida e na vida de outras pessoas. Esse texto suscita em seu leitor e ouvinte várias respostas, sejam por meio de palavras ou de atitudes e ações que se manifestarão futuramente.

No mesmo encontro em que foi lido *A Estrela do Mar*, também se leu um outro texto *Aula de leitura*, de Ricardo Azevedo. Este texto pertence ao gênero poema e reconstrói do começo ao fim o sentido do que é a leitura. A concepção de leitura que o poema, por meio do jogo de palavras e das imagens criadas, pretende transmitir ao seu interlocutor é a mesma da

qual se compartilha no projeto, daí a importância que esse texto adquire ao ser lido durante o encontro: levar o leitor a compreender o sentido da leitura para sua vida e de outras pessoas é um passo importante para que esta se torne uma prática cada vez mais presente em seu cotidiano.

No poema, o sentido da leitura vai muito além da leitura da palavra. Ler é dar um novo significado ao mundo. O discurso que nos é apresentado no poema remete-nos a outros, como o de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Não podemos negar que, no poema, há o encontro de discursos que estão ligados pelo sentido, pela história e que re-significam o ato de ler a uma só voz.

A ideologia encontra seu lugar dentro do poema por meio do novo sentido construído sobre ato de ler que é inovador para romper a concepção que há muito acompanha o sujeito: a de que ler é apenas decifrar, sem ao menos compreender o sentido e a relação ideológica que a palavra escrita mantém com a realidade.

A leitura está presente em todas as situações de nossa vida, até mesmo nos momentos mais simples que ocorrem no dia a dia. Essa ideia é bastante explorada no poema, que encerra dizendo que a arte mais difícil "é a de ler um olhar, / pois os olhos têm segredos / difíceis de decifrar". Esse poema não permite que seu interlocutor tenha uma atitude passiva diante do novo sentido construído; logo, o leitor irá interagir de forma ativa enquanto sujeito na construção de um novo olhar sobre leitura.

Em outro encontro, foi apresentado aos moradores de Cuxipiari Furo Grande o texto *Cada coisa tem sua hora*. Esse texto, igualmente ao da *Estrela do Mar*, permite também a reflexão, pois apresenta uma filosofia de vida, uma visão ideológica que caracteriza a sua intenção comunicativa. Essa visão é transmitida por meio de uma voz que representa a figura do professor. A partir de uma experiência, essa figura que simboliza o conhecimento no conto faz-nos refletir sobre o que devemos colocar em primeiro plano em nossas vidas. Então, com um exemplo concreto, surge uma metáfora que é bastante explorada por esse conto: a das pedras grandes, que são a metáforas das coisas que são importantes para nossa vida. A leitura é uma das "pedras" que se deve colocar em primeiro plano em nossas vidas.

Já o vaso simboliza a vida que pode, primeiramente, ser preenchida por coisas grandes ou por coisas pequenas. A mensagem que o texto transmite ao seu interlocutor é que: "se não colocarem as pedras grandes primeiro, nunca poderão colocá-las depois". Quando o vaso da vida é preenchido com coisas realmente importantes, estas permitiram que as coisas menos importantes ocupem o espaço que ainda falta ser preenchido.

Isso possibilitará que as pessoas sempre estejam abertas para o novo.

Contudo, se ocorrer o contrário, as pedras menores preencherão todo o vaso e não deixarão espaço para aquilo que é importante. Isso é demonstrado no conto no instante em que o professor entrega o vaso a um aluno para fazer a mesma experiência realizada por ele, só que, ao contrário, colocando inicialmente o que é menor para depois colocar o que é maior. As pedras grandes não conseguem penetrar com a mesma facilidade dos que as menores em nossas vidas.

No final do conto são enumeradas as grandes pedras, ou seja, as coisas que são verdadeiramente importantes. No entanto, o que é importante para alguém pode não ser para o outro. A leitura desse conto pode ser bastante interessante para propiciar ao interlocutor a reflexão sobre quais são as pedras grandes. Pelo simbolismo que se faz presente neste texto, ele é bastante sugestivo para uma leitura que leve o seu interlocutor a desvendar inúmeros sentidos, ampliando, assim, a sua visão ideológica acerca da vida. A leitura desse texto no Clube de leitura da Santíssima Trindade possibilitou aos seus participantes apreender vários significados.

Além dessas narrativas, não poderia faltar a nossa literatura paraense com autores renomados como Alberto Moia Mocbel, Dalcídio Jurandir e Raimundo Moraes, autor do texto *Todos os peixes, todas as carnes, todas as frutas*, que foi iniciado por outro escritor paraense, Salomão Laredo, para ser lido no encontro do Clube de leitura, no qual se fez presente e prestigiou a realização do evento.

O texto *Todos os peixes, todas as carnes, todas as frutas* chama a atenção pelas várias enumerações que apresenta de inúmeros nomes de peixes, carnes vermelhas, frutas bem regionais, bichos da nossa fauna amazônica e muitas iguarias que são tipicamente paraenses. Tudo isso expressa a diversidade e riquezas naturais que o povo paraense tem o privilégio de degustar e usufruir.

Cada mercado citado no texto está destinado para venda de determinados tipos de produtos. No Mercado de Ferro encontram-se todos os peixes e mariscos, já no Mercado Municipal encontram-se as diversas carnes, frutas, farinhas e muito mais. Ao se referir aos bichos vivos que se comercializam nos mercados, o narrador, que nos conta o que neles vê, caracteriza-os como "verdadeiro museu zoológico" pela diversidade de bichos neles existentes.

Esse texto propicia ao seu leitor imagens de algo que lhe é familiar, que faz parte do seu contexto, dos diferentes mercados, por onde já passou, com "vendedeiras" e seus mingaus, iguarias, mercados onde se encontram os mais diferentes tipos de peixes, frutas, carnes, bichos.

Para expressar o trabalho dos caboclos que vendem deliciosos beijus, farinhas e muitos produtos, o autor faz uso de comparações que criam lindas imagens que descrevem a criatividade daqueles que vivem das vendas dessas iguarias. Os nomes de inúmeras frutas, carnes, peixes e bichos, registrados por esse texto paraense, não se encontram nos livros, nos dicionários, pois estes somente apresentam palavras de outras regiões do país. As palavras mencionadas neste texto estão mais vivas na fala dos paraenses ou das pessoas da região Norte do que na escrita. Eis a importância de um texto como esse, ao trazer para um texto impresso palavras tão presentes em nosso vocabulário e que apenas a fala de um povo lhe dá o devido valor.

Outro texto da Literatura Paraense que foi lido em um dos encontros do Clube de leitura tinha como título *O Velho e os Miritizeiros*, de autoria de Dalcídio Jurandir. Nele se descreve a figura de um ribeirinho já com idade meio avançada, o avô Bibiano, que possui características tipicamente regionais e cujo único meio de sobrevivência é retirado de um fruto regional, o miriti.

Entretanto, o miriti é muito mais do que seu meio de sobrevivência, é a ponte entre o mundo desse avô e a sociedade: "Entre o avô e os miritizeiros havia uma sociedade". O mundo do avô Bibiano era igual à de tantos caboclos que habitam o interior da Amazônia; um mundo muito diferente do resto da sociedade lá fora, com uma vida simples, humilde, retirando-se da natureza sua sobrevivência. O miriti ligava o mundo de Bibiano à vida lá fora, aonde toda manhã lá se iam os cestos e paneiros para serem comercializados.

Do miriti aproveitava tudo, do fruto à tala, com a qual tecia cestos, paneiros e construía sua própria moradia: "E aqui em casa era todo de miriti o paredame da cozinha, varanda, fundos, porta, janela de miriti". O bom Bibiano exercia seu oficio de artesão, tecendo seus paneiros como se tocasse. A poesia, o jogo de palavras construindo imagens que pudessem expressar a visão de Alfredo, neto de Bibiano, encontra o seu ponto alto no seguinte trecho: "O avô não tecia, tocava. O cantar, o gemer, o bulício das folhas e do chão saíam de sua harpa".

Ao mesmo tempo em que tecia os cestos, os paneiros, o avô também tecia a sua história com o seu meio de sobrevivência e que também servia como a ponte que o ligava ao restante do mundo. Mas sua história ligava-se mesmo era com o miriti, como um laço culturalmente marcante: "Até possível seria que, ao ver o velho, os miritizeiros avisavam: Lá vem o nosso bom Bibiano. O miriti era o fio de sua fiação, dizia". Esse fio

criava uma união tão forte entre o velho artesão e os miritizeiros que "antes de apanhar as palmas olhava os seus iguais um a um, como se quisesse mesmo ser um deles, ou dentro de cada um visse uma pessoa de seu sangue".

Esse texto privilegia uma cultura, uma realidade tipicamente paraense e apresenta elementos que estão inseridos na vida de muitos ribeirinhos como o miriti que é um fruto regional que não pertence a outra realidade a não ser a nossa. A própria personagem do avô Bibiano remete-nos a outras figuras com os mesmos traços característicos do ribeirinho da Amazônia. Para retratar de modo mais expressivo ainda nossa realidade, o autor cria neologismo como "Bubuiavam". A valorização desses elementos da realidade fez com que os participantes do Clube de leitura se familiarizassem com a leitura do referido texto, estreitando ainda mais o elo comunicativo entre nós e os participantes do Clube.

Além dos textos regionais, apresentou-se em outro encontro do Clube um texto da Literatura Brasileira Contemporânea, escrito por um autor de renome nacional, Fernando Sabino. O referido texto é uma crônica e, assim como outros materiais simbólicos lidos no Clube, ele também estreitou o elo de comunicação entre nós e os que participavam do encontro, fazendo com que estes se identificassem com o texto lido da mesma forma como se deu com os outros gêneros. A crônica é um texto literário em prosa de extensão curta, geralmente vinculado a um evento que serve de ponto de partida para reflexão e análise. De acordo com Afrânio Coutinho:

> A crônica é, num dos seus movimentos, um dado redentor da informação, na medida em que retira desta a sua carga massificadora. A informação veiculada pela crônica se vê, por meio da palavra elaborada dos cronistas, redimida esteticamente. E a sua receptividade popular indica que a sociedade moderna, industrial e tecnológica, não é uma mera coletividade de robôs, insensível ao discurso vertical (1997, p. 285).

A crônica é um gênero que exige a participação direta nos acontecimentos da vida, pois é desta que o cronista colhe as informações de que necessita para criar sua obra. A crônica tem uma existência que não é efêmera, mas duradoura, pois o cronista tem a possibilidade de ir além do cotidiano, da simples notícia do dia a dia. O seu olhar atento dificilmente perde-se nos inúmeros acontecimentos da vida diária, fixando-se no momento em que lá estão e que lhes despertam maiores emoções e destas recolhendo o que possa interessar ao espírito crítico e reflexivo do leitor. Por isso, os leitores são tão receptivos a esse gênero.

O narrador em 1ª pessoa, que representa voz do cronista no referido texto, expressa em um tom comunicativo de conversa para com o leitor a sua falta de inspiração para escrever e manifestar o que todo o cronista pretende enquanto escritor: "Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visada ao circunstancial, ao episódio [...]" (COUTINHO, 1997).

O cronista em sua "busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um" não consegue colher da vida a matéria-prima de que necessita para escrever e, assim, exercer seu ofício de escritor. Mesmo colocando-se diante da realidade como "simples espectador", ele ainda não consegue encontrar um fato que seja digno de uma crônica.

Sem assunto para escrever, vem-lhe à lembrança um verso de um grande poeta: "Assim eu quereria o meu último poema". Este é o primeiro verso do poema intitulado *O último poema*, de Manuel Bandeira, que faz parte da obra *Estrela da vida inteira*. O cronista na falta de assunto referencia os poetas como os grandes artistas da palavra, que sempre têm um assunto para seus poemas, enquanto ele não o tem para contar. É esse o motivo da negação: "Não sou poeta e estou sem assunto".

Quando na crônica se faz menção a outro texto, estabelece-se uma relação dialógica, de sentido entre ambos e, portanto, interdiscursiva. Essa relação é materializada por meio dos dois textos, o que caracteriza a intertextualidade. Conforme o entendimento de José Luiz Fiorin, acerca dos conceitos de interdiscursividade e intertextualidade, na obra de Bakhtin (apud BRAIT, 2005, p. 181), ele nos diz:

> Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas entre enunciados e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre a interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro [...].

Na crônica em questão, temos a presença tanto da interdiscursividade quanto da intertextualidade. A intertextualidade possibilitou o encontro de dois textos pertencentes a gêneros discursivos diferentes em apenas um texto. O primeiro era uma crônica e o segundo, um poema. O próprio título dos textos evidencia a relação de sentido que se estabelece entre eles, mudando apenas o nome do gênero. A voz que se manifesta no primeiro texto expressa o desejo de escrever sua crônica da mesma

forma como o poeta intencionou fazer seu poema. O desejo de ambos os escritores é contar ou escrever sobre algo que mereça tornar-se assunto de uma crônica, no caso do cronista, e de um poema, no caso do poeta.

O cronista, ao negar que não é um poeta, apenas reafirma que os dois artistas possuem formas distintas de se expressar. O cronista deixa transparecer em suas observações um olhar minucioso de criticidade e, sobretudo, de sensibilidade diante das situações da vida. O poeta, no caso Manuel Bandeira, manifesta em seus poemas uma grande sensibilidade que se traduz, também, no plano estrutural pelo uso exagerado de paradoxos e antíteses.

O cronista, ao lançar um último olhar ao redor de si, observa um fato lhe chama atenção. Era um casal de negros, acompanhado de uma menina de três anos, que se sentaram numa das últimas mesas do botequim. O cronista não pode deixar de notar que aquela família de natureza humilde estava ali "para algo mais que matar a fome". Pai, mãe e filha lá estavam para uma pequena e singela comemoração e para tanto os três obedeciam "em torno à mesa a um discreto ritual", que contou com "um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular", sobre o qual a mãe da aniversariante espetou três velinhas brancas, que foram acesas pelo pai. A menina apaga as velas e para o desfecho da celebração os três juntos cantam "parabéns pra você".

Esse gesto simples e ao mesmo tempo tocante, expressa a pureza e humildade daquela família que, assim como tantas, negras e pobres, conseguem esboçar um sorriso puro de contentamento pelo pouco que podem usufruir da vida. O cronista consegue, assim como o poeta, encontrar a poesia do momento que é único representado no cotidiano de pessoas simples que estão simbolizadas pelo sorriso puro de um pai, acreditando no sucesso da única comemoração do aniversário de três anos que pode proporcionar à filha.

No final da crônica, volta-se novamente ao poema de Manuel Bandeira, parafraseando-o: "Assim eu quereria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso". O texto *A última crônica* vem nos possibilitar um retorno ao texto *O último poema*, ao que já foi dito por nossa literatura e que se consagrou na voz de um de seus maiores poetas.

O sentido da referida crônica foi construído a partir de outro gênero, de um poema, criando-se uma rede de sentidos entre ambos, visto que cada um constitui um elo na cadeia da comunicação verbal. Os gêneros discursivos abrangem todos os tipos de enunciados construídos em nosso dia a dia e estes não estão isolados, mas dialogam entre si.

Essa crônica não somente viabiliza o diálogo entre dois textos, mas também possibilita o diálogo, a interação mais ou menos permanente entre a voz do cronista nela representada e seu leitor. Isso ocorre porque o tom comunicativo, dialógico está refletido no próprio estilo de seu autor, fazendo com que o leitor interaja e identifique-se com o texto lido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferimos que este trabalho lançou algumas discussões e bases para a reflexão sobre a importância que os gêneros discursivos têm adquirido a cada momento no meio educacional, especialmente para o ensino de língua materna, rompendo com o artificialismo, com antigas concepções e inovando ao trazer novas perspectivas para todo o trabalho voltado ao texto. Porém, essas mudanças, que não estão restritas ao ensino, vão além dos muros da escola ao envolver a própria comunidade em seu entorno e a sociedade de modo em geral.

Como enfatizamos, os gêneros discursivos nascem no social e para o social. Eles são o resultado do processo de interação entre diferentes vozes, realidades e identidades culturais. Logo, os gêneros discursivos como ações sociodiscursivas não poderiam ignorar as relações históricas e sociais dos sujeitos do discurso. O sentido a eles inerentes liga-se à situação extraverbal.

Por isso, o presente trabalho, direcionado aos gêneros discursivos, realizou-se no seio de uma comunidade que, assim como outras, possui sua identidade cultural e sua história. Ele visava, acima de tudo, ao social e não apenas às dependências da escola.

O trabalho desenvolvido com a comunidade de Cuxipiari Furo Grande, que fazia parte de um projeto de inserção social bem mais amplo, foi uma tentativa de colocar em prática ações que a envolvessem para que passasse a ser frequentadora dos encontros do Clube de leitura. Esses encontros, por sua vez, não apenas favoreciam a leitura de alguns textos, mas proporcionaram aos seus participantes a interação com diferentes leituras de mundo, visões ideológicas, posicionamentos perante a vida, discursos construídos historicamente, enfim, a ampliação da experiência discursiva que estes já possuíam, fazendo com que o ato de ler passasse a ter um outro sentido em suas vidas.

Não eram apenas os discursos, que constituíam os diferentes gêneros discursivos apresentados nos encontros do Clube que tinham um conteúdo ideológico, o próprio trabalho desenvolvido nos encontros tinha um viés

ideológico. Ao colocarmos em prática ações como essas direcionadas à linguagem e ao social, elas vinham impregnadas de concepções sobre linguagem, leitura e tinham finalidades que deixavam transparecer o caráter ideológico daquele trabalho.

Por meio dos pensamentos de diferentes estudiosos da linguagem e teóricos citados neste trabalho, pudemos ter uma visão clara da temática em estudo e realizar as ações que objetivamos. A participação da comunidade de Cuxipiari Furo Grande também foi essencial para a concretização do trabalho e para a formação do Clube de leitura. Sua participação foi significativa para dar o "pontapé inicial" para uma mudança de concepções referentes à língua e à leitura e para estreitar o elo comunicativo entre elas e as ideias concernentes ao referido projeto.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* : Contos folclóricos de amor e aventura. 2.ed. São Paulo: Ática, 2007.

BAKHTIN. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal* (1952-3). São Paulo: M. Fontes, 2003.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In: MUSSALIM; BENTES (orgs.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, Carlos. *Em aberto*. Brasília, ano 3, abr. 1984.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 37.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HOPPER, PAUL J.; THOMPSON, SANDRA A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*. Baltimore, v. 56, n. 2, 1980.

JURANDIR, Dalcídio. O velho e os miritizeiros. In: _____. *Passagem dos inocentes*. Belém: Falângola, 1984.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENEZES, Maria Silvia Carvalho de. *Amor exigente*. São Paulo: Loyola, 1996.

MOCBEL, Alberto Moia. *Zé do povo*: Romance. Belém: Caringraf: 1994.

MORAES, Raymundo. Todos os peixes, todas as carnes, todas as frutas. In: MARANHÃO (org.). *Pará, capital: Belém*: memórias & pessoas & coisas & coisas da cidade. Belém: Supercores, 2000.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7.ed. São Paulo: Pontes, 2007.

SABINO, Fernando. A última crônica. In: DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos et al. *Elenco de cronistas modernos* 21.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2005.

SANTOS, Theobaldo Miranda dos. *Lendas e Mitos do Brasil*. 15.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2004.

VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. *Ler, Entender, Criar*. Língua Portuguesa. 5ª Série. São Paulo: Ática, 2004.

A ambiguidade nos anúncios publicitários:
Um meio de expressão e propósitos sociointerativos textuais

Dejane Filocreão dos Santos

Resumo: Busca identificar e analisar características do texto ambíguo, veiculado exclusivamente no material publicitário. Também busca investigar se os alunos da 8ª série percebem a presença da ambiguidade nos textos publicitários. De acordo com a metodologia aplicada: distribuição de anúncios com ambiguidade para os discentes e seus relatos a respeito dos determinados textos, verificou-se que a grande parte dos alunos teve facilidade de identificar o texto como publicitário. Porém, a maioria, em hipótese alguma, percebeu a presença do fenômeno da ambiguidade nos referidos anúncios.
Palavras-chave: Semântica; ambiguidade; linguagem; propaganda; publicidade.

Abstract: This study seeks to identify and analyze characteristics of the text ambiguous, run exclusively on advertising material. We also investigate whether the students in the 8th grade perceive the presence of ambiguity in the text advertisements. According to the methodology used: distribution of ads with ambiguity for the students and their reports in respect of certain texts, we found that the majority of students was easy to identify the text as advertising. But most, in no event, noticed the presence of the phenomenon of ambiguity in these ads.
Keywords: Semantics; ambiguity; language; advertising; advertising.

1 INTRODUÇÃO

Em virtude das constantes transformações na sociedade, no mercado de trabalho e até mesmo nas relações humanas, mudanças também ocorram na Educação. Nas últimas décadas, a função da escola vem sendo discutida, avaliada e, consequentemente, reformulada, podendo ser vista por muitos apenas como o lugar onde as relações humanas

são moldadas, valores e atitudes são aprimorados. Acredito que, das várias pretensões da escola, favorecer ao indivíduo conhecimentos para entender, argumentar, buscar informações, a fim de utilizá-las em seu dia a dia, também seja tarefa da escola.

Dentro dessa nova concepção de Escola (que vê o aluno como um ser ativo), o desenvolvimento de atividades que instiguem os alunos a construírem junto com o professor seu conhecimento e a resolverem problemas é fundamental. Para que isso ocorra, o trabalho com projetos de ensino que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades torna-se bastante eficazes, uma vez que objetiva tornar a aprendizagem mais interativa, interessante, significativa e real para o aluno.

Considerando as práticas sociais de linguagem, observa-se a diversidade de gêneros textuais que surgem para atender às necessidades sociocomunicativas. Entre os gêneros usados em nossa sociedade, identifica-se o gênero publicitário como aquele que serve à divulgação de produtos e serviços. Um desses recursos é o emprego de palavras e expressões que utilizam o fenômeno da ambiguidade. Percebê-los nos anúncios, como integrantes de um processo de construção de significados do texto e como recurso a serviço de determinada intencionalidade, é uma competência a ser desenvolvida e/ou reforçada no ensino da língua materna, já que contribui para que os alunos a dominem com proficiência.

Tendo em vista toda a reformulação no papel da Escola e, mais precisamente, no ensino da língua materna, faz-se mais do que necessário efetivar em sala de aula práticas que visem trabalhar de forma muito mais significativa para o aluno aspectos de sua língua, com um dos gêneros textuais que fazem parte rotineiramente de sua realidade, pois hoje não podemos ver o processo ensino-aprendizagem como algo centrado no conteúdo em si e por si, mas no desenvolvimento de competências e habilidades que levarão o sujeito a compreender o que os textos sugerem, optando por produtos e serviços que realmente tenham utilidade em sua vida.

Neste sentido, os objetivos deste artigo são: identificar e analisar as características do texto ambíguo, veiculado exclusivamente no material publicitário; investigar se os alunos da 8ª série B, da E.M.E.F. Coronel Raimundo Leão percebem a presença da ambiguidade nos textos publicitários; desenvolver a competência linguística dos alunos no que diz respeito às estratégias do texto publicitário.

O trabalho foi realizado por intermédio de pesquisa qualitativa, em que foram executadas atividades que buscaram identificar a presença da

ambiguidade nos anúncios publicitários e analisando de que maneira os alunos da 8ª série da escola Coronel Raimundo Leão percebem a presença de tal fenômeno. Foram estudadas sete atividades dos alunos do turno da tarde, com faixa etária entre 15 e 28 anos. Deste modo, este trabalho foi realizado por meio dos seguintes passos:

– 1º realização do estudo bibliográfico acerca da ambiguidade;

– 2º realização da pesquisa de campo à luz dos teóricos estudados;

– 3º organização das informações adquiridas;

– 4º realização das análises reflexivas acerca da presença da ambiguidade nos anúncios publicitários;

– 5º sugestões de atividades para os alunos a respeito da presença da ambiguidade nos textos publicitários com a finalidade de investigar se os alunos percebem a presença da ambiguidade nos referidos textos.

As atividades propostas para os alunos foram as seguintes: na primeira atividade, o professor levou para sala de aula recortes de revistas e jornais que continham anúncios com ambiguidade e solicitou que eles observassem o sentido duplo dos referidos textos, em seguida, solicitou que anotassem o que haviam entendido sobre o texto. Na segunda atividade, o professor recolheu a atividade anterior e discutiu com os alunos a respeito dos textos produzidos. Conversou a respeito do gênero textual e, a partir disso, levou os alunos a perceberem a intenção da propaganda bem como a interferência e seu cotidiano. Já a terceira atividade, solicitou aos alunos que trouxessem recortes de jornais e revistas que contivessem o fenômeno da ambiguidade. Em seguida, sugerida a possibilidade da existência da ambiguidade nos anúncios, caso ocorresse, os educandos deveriam explicar como ela se dava, reescrevendo o texto e eliminando a ambiguidade.

No decorrer deste estudo tomamos como base alguns livros de autores como Fiorin (2003), Rector (1980), Mussalin e Bentes (2001), que nos forneceram uma ampla visão sobre a Semântica e suas especificidades; Sandman (2003), que fala a respeito da linguagem e propaganda; Carvalho (2000), que leva a compreender a publicidade como linguagem da sedução, além de outros estudiosos que, por meio de suas teorias, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

2 BREVE HISTÓRICO DA SEMÂNTICA

Apesar de ser constituída tardiamente como campo de estudo, a Semântica obteve rápidos progressos, muitos deles determinados

pela necessidade de se estabelecer uma rigorosa e científica teoria do significado, que viesse estabelecer as relações entre a linguagem e a realidade a qual se está fazendo referência. A Semântica pode ser definida como o estudo do significado das palavras e de sua evolução histórica ou, em uma acepção mais estrita, das relações das palavras com o objeto. O termo *semântica* é derivado do grego *semantikós*, que quer dizer "significativo", e foi elaborado pelo francês Michel Bréal, que, em sua obra *Essai de sémantique*, lançou as bases da nova ciência das significações, sempre integrada à linguística ou gramática geral, e paralela à Fonética, a ciência dos sons.

2.1 O SIGNO: SIGNIFICADO E SIGNIFICANTE

O signo linguístico é definido como um elemento representativo que apresenta dois aspectos: um *significante* e um *significado*, ligados em um todo indissolúvel. De acordo com Saussure, ao ouvir a palavra *casa* (edifício destinado, em geral, à habitação), o indivíduo é capaz de reconhecer os sons que a formam. Esses sons são reconhecidos de acordo com sua lembrança em sua memória. Essa imagem sonora armazenada no cérebro é o que chamamos de *significante* do signo *casa*. Ao escutar essa palavra o indivíduo pensa em uma construção de madeira ou de alvenaria, pode ser grande ou pequena, em modo geral, uma gama de casas, é o *significado* de casa que também está armazenado no cérebro.

Neste sentido, o signo *casa* relaciona dois dados na memória humana: uma imagem acústica, que corresponde à sequência de sons, o significante, e uma definição ou conceito, um dado conhecimento sobre o sujeito e o mundo, o significado.

2.2 O PROBLEMA DA SIGNIFICAÇÃO

Acredita-se que o atraso no desenvolvimento da Semântica Linguística ocorreu devido à existência de vários tipos de significação, contidos em uma mensagem, os quais fogem efetivamente ao âmbito da Semântica Linguística, cujo objeto de estudo deve ser *stricto sensu* a significação conceitual, entendida como sentido.

Com tanta dificuldade de entender os vários tipos de significação, Leech, em sua obra intitulada *Semantics*, propôs uma classificação que parece ser bastante didática. De acordo com Leech, são sete os tipos de significação: a *conceitual*, denominada como fator central de

comunicação linguística, apresenta-se estruturalmente tal como os componentes fonológicos e sintáticos; a *conativa*, vista como o valor que uma expressão tem em decorrência daquilo ao qual se refere, acima do conteúdo conceitual puro; a *estilística*, que decorre das circunstâncias sociais relativas ao uso de um texto; a *afetiva*, que envolve os sentimentos do falante, inclusive suas atitudes em relação ao ouvinte ou ao assunto; a *associativa*, que decorre de processos há muito tempo estudados pela Retórica, como apagamento ou incorporação de traços que sugerem outros significados ao signo, decorrendo daí metáforas, metonímias, etc.; a *contextual*, que é conferida ao signo na dependência do texto e/ou do contexto extralinguístico onde se insere; a *temática*, que decorre de onde o emissor deseja colocar o foco da mensagem. Há processos universais para a atribuição de foco, tais como a ênfase, a ordem de colocação, etc.

2.3 VÁRIOS TIPOS DE SEMÂNTICA

2.3.1 Estrutural

A Semântica Estrutural, proposta elaborada pelo suíço Ferdinand Saussure, em sua obra *Curso de Linguística Geral*, trata da língua e não da linguagem, por mais estranho que pareça, estes conceitos não se confundem, pois, para Saussure, o fundamental dentro de sua teoria é a língua (ferramenta) e não a linguagem (uso da ferramenta). De acordo com o suíço, as relações semânticas de cada palavra em particular estão estabelecidas dentro de uma língua, cujo sujeito, contexto e história não são relevados, mas são, antes de tudo, preteridos pelo sistema, pela forma que a língua vier revelar.

De acordo com a semântica estrutural, um signo é composto de um conceito e uma imagem acústica. E, segundo o linguista, existem dois planos na língua: o plano das ideias (conceito) e o plano dos sons (fonemas). Tomemos como exemplo a palavra *manga*, nesse caso temos dois conceitos: manga – fruta, e manga – parte de uma camisa. Assim, o suíço procurou definir um signo pelo que ele não é, em que seu valor é determinado no mundo pela sua diferença em relação a outros signos do sistema.

2.3.2 Transformacional

A semântica gerativa ou transformacional está intimamente ligada à teoria de Noam Chomsky. É preciso que se entenda que a teoria

Chomskiana apresenta três componentes básicos: o sintático, o semântico e o fonológico.

Chomsky considerava que o componente sintático era o principal em sua teoria, abrangendo regras de base; destacava que o componente semântico era o que dava a interpretação da frase; o fonológico, o preenchimento de fonemas da cadeia terminal.

Analisemos a questão do componente semântico:

– Frases ambíguas na estrutura superficial são resultados de frases distintas na estrutura profunda que, na passagem para a estrutura superficial, foram preenchidas de acordo com traços de cada componente categorial.

Exemplo: Maria foi à festa desanimada.
Maria estava desanimada.
A festa estava desanimada.

A teoria Chomskiana é uma possibilidade de interpretar as frases ambíguas da língua. O sentido de uma frase é descoberto a partir de frases menores que geraram a estrutura maior.

Said Ali (apud Rodrigues, 2003) argumenta que existem outros casos relacionados às alterações semânticas, em que geralmente acontece o fenômeno de termos abstratos serem aplicados a objetos materiais. Analisemos o caso de *prisão*:

Antigamente, a palavra *prisão*, do latim *pretensio*, significava a ação de prender; com o passar do tempo, passa a designar o local onde ficam os presos. No latim, por exemplo, a palavra *estacionar* era *movimentar*, hoje, *local parado para pegar metrô, trem*.

O fenômeno diz respeito a termos abstratos, como aconteceu com a palavra *estilo*, do latim *stillus*, significava o material com o qual se fazia inscrições. Hodiernamente, caracteriza a *maneira peculiar de um indivíduo manifestar seu teor literário*.

2.3.3 Argumentativa

A Semântica Argumentativa ou da Enunciação, de acordo com Koch (2002, p. 102) tem por objetivo identificar enunciados cujo traço constitutivo é o "de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros". Ou, melhor dizendo, com a pretensão de argumentar.

Segundo Mussalin e Bentes (2001, p. 18):

> Para a Semântica da Enunciação, herdeira do estruturalismo, o significado é o resultado do jogo argumentativo criado na linguagem e por ela. Diferentemente do estruturalismo, mesa, na semântica da enunciação, significa as diversas possibilidades de encadeamentos argumentativos dos quais a palavra pode participar. Seu significado é somatório das suas inúmeras contribuições em inúmeros fragmentos do discurso [...].

2.4 ELEMENTOS DA SEMÂNTICA

Sendo a semântica o estudo de sentido das palavras de uma língua, pode-se dizer que, na língua portuguesa, o significado das palavras leva em consideração vários elementos semânticos dentre os quais podemos citar:

a) *Sinonímia*: relação que se estabelece entre duas ou mais palavras que apresentam significados iguais ou semelhantes (*distante*/*afastado*);

b) *Antonímia*: relação que se estabelece entre duas ou mais palavras que apresentam significados contrários ou diferentes (*bem*/*mal*);

c) *Homonímia*: identidade fonética entre formas de significados e origem distintos (*são*, verbo ser / *são*, santo);

d) *Paronímia*: relação entre duas ou mais palavras que possuem significados diferentes, mas são bastante parecidos na pronúncia (*subrescrever*, endereçar / *subscrever*, aprovar);

e) *Polissemia*: é quando uma mesma palavra apresenta vários significados (recebi uma *graça* / o almoço foi de *graça*);

f) *Conotação*: sentido figurado (*você é a luz da minha vida*) e *denotação*, sentido real (*meteoro é um corpo celeste*);

g) *Ambiguidade*: ocorre quando uma palavra é empregada com sentido duplo (*Paulo quebrou a empresa*: Paulo destruiu a empresa ou a levou à falência?).

2.4.1 Ambiguidade

De acordo com Mattoso Camara Jr. (1985, p.48), ambiguidade é "circunstância de uma comunicação linguística se prestar mais de uma interpretação". Ainda segundo Mattoso, a ambiguidade é consequência, em qualquer língua, pois é decorrente da deficiência dos padrões

sintáticos, diz respeito à colocação, à concordância e à regência. Pode-se dizer que a boa manipulação da língua no discurso individual anula a ambiguidade, criando contextos em que a homonímia ou a polissemia se anulam pela concatenação com outros termos, como, por exemplo: *solicitei de João o livro*, a colocação corrige a ambiguidade da regência de *o livro de João*.

2.5 FUNÇÕES DA LINGUAGEM – DO PONTO DE VISTA TRADICIONAL E CONTEMPORÂNEO

Tradicionalmente, a língua está a cargo de duas funções específicas: a primeira, diz respeito a um sistema de respostas por meio do qual as pessoas se comunicam (comunicação interindividual); a segunda, diz que há um sistema de respostas que auxiliam o pensamento e a ação do indivíduo (a comunicação intraindividual). Deste modo, a comunicação pode ser encarada sob três perspectivas que resumem as funções fundamentais da linguagem: primeiro, do ponto de vista de quem fala (é um sintoma); depois, de quem ouve (é um sinal); por fim, da comunicação (é um símbolo). Portanto, podemos constatar que as funções da linguagem são instrumentos de domínio do código e não da mensagem.

Para chegarem-se às atuais funções da linguagem que temos, devem-se confrontar três especialistas que as estudaram:

Buhler, psicólogo alemão, desenvolve um modelo triádico (expressão, apelo e representação), insistindo na superioridade da função representativa. Para ele, as três funções de fenômenos linguísticos são: o *símbolo* (ordenação referente a objetos e relações); o *sintoma* (indício), dependência em relação ao emissor; o *sinal*, em virtude sua apelação ao ouvinte.

O segundo especialista em funções da linguagem foi Jakobson, que mais tarde viera ampliar o esquema de Buhler, acrescentando mais três funções como: *emotiva*, *conativa* e *referencial*.

Jakobson foi o primeiro a fazer uma inter-relação entre as funções da linguagem e os elementos da comunicação. Estabelecendo, deste modo, seis funções: a *referencial* (contexto); a *emotiva* (remetente); a *poética* (mensagem); a *conativa* (destinatário); a *fática* (contato) e a *metalinguística* (código).

Por fim, Dell Hymes enfoca a grande necessidade de sistematizar os comportamentos da fala por meio das escolhas de contextos significativos, nos quais se observam oposições de determinados padrões da fala. Partindo

do esquema de Jakobson, acrescenta a função *contextual*, mudando os nomes de outras: conativa por *diretiva*, fática por *contactante*.

3 NOSSA HISTÓRIA: A PROPAGANDA NO BRASIL

Durante muito tempo, a propaganda no Brasil foi em grande parte oral. Era utilizada pelos ambulantes que oralmente perguntavam: "Quem vai querer?", "Quem vai comprar?", algo natural que ainda hoje é utilizado por muitos vendedores em todo país. Além dos ambulantes, a propaganda era incorporada pelos avisos em locais públicos.

Em 1808, surge o primeiro jornal brasileiro, *Gazeta do Rio de Janeiro*, que passou a chamar-se *Diário Fluminense*, e logo depois em *Diário Oficial*. A chegada do jornalismo em nosso país fez com que a propaganda atingisse um status maior na sociedade, mas era preciso evoluir mais. O objetivo desses anúncios era divulgar produtos e serviços como, por exemplo, venda de casas, capturas e comércio de escravos, medicamentos e outros. Nesses anúncios, utilizava-se uma linguagem simples, sem inúmeros artifícios que a atual propaganda utiliza.

Por volta de 1900 surge a primeira revista no Brasil, a *Revista da Semana*. Já por volta de 1913 ou 1914, a data é imprecisa, surge em São Paulo a primeira agência *Castaldi e Bennaton*.

Dentro da propaganda no Brasil ganha importância Monteiro Lobato e sua obra *Jeca-Tatu* e a divulgação de remédios como: GRIPARGIL, FONTOL, e também do inseticida DETEFON (liquida insetos).

Apesar de ser tumultuada devido à crise de 1929, foi na década de 30 que começaram a surgir as primeiras emissoras de rádio. Mas a transformação veio mesmo com o surgimento da televisão nos anos 50. Ela foi mesmo a grande novidade que trouxe o audiovisual e uma linguagem diferente e acessível.

Hoje a propaganda está em todo lugar: nos jornais, revistas, rádios, TV, nas ruas e não temos como fugir dela. E a cada dia que passa cresce o mercado publicitário e aumenta as exigências do consumidor que está à procura de novidades e criatividade.

3.1 A FORÇA DA PALAVRA NA PUBLICIDADE

Sabe-se que a palavra possui um grande poder, por isso muitas vezes uma simples palavra pode transformar a vida e mudar o destino de uma pessoa. Por meio das palavras, os indivíduos podem criar, destruir ou

prometer. E é disso que a publicidade se vale, pois ela tem na palavra um dos seus principais instrumentos de trabalho. Por meio da palavra, o publicitário pode expressar melhor as qualidades e utilidades de seu produto.

Com ajuda dos recursos semânticos pode afirmar que só "Sorriso é super refrescante". Nesse momento, a palavra passa além do objetivo de informar para também persuadir o consumidor. É preciso usar artifícios capazes de convencer o consumidor a comprar tal produto. O objetivo principal não é somente vender, mas envolver o consumidor nesta sociedade de consumo. E mesmo que, por vezes, o indivíduo não acredite na eficiência do produto, ele acredita na mensagem publicitária. Na mensagem, a persuasão possui a função de tentar mudar o comportamento, a atitude do receptor, pois é por meio da influência que se poderá chegar a algum resultado.

3.2 O TERMO "PROPAGANDA"

Antônio José Sandmann relata que a etimologia da palavra, segundo testemunham os dicionários *Wahrig* alemão e *Webster`s* inglês, "propaganda foi extraído do nome *congregatio* de propaganda *fide*, congregação criada em 1622 em Roma, e que tinha como tarefa cuidar da propaganda da fé. Em tradução literal teríamos: Congregação da fé que deve ser propagada".

De acordo com Sandmann, quanto ao significado da palavra propaganda, há diferenças de compreensão entre algumas línguas. No inglês, por exemplo, é usado exclusivamente para propagação de ideias, principalmente políticas. Sendo que no português, propaganda é usada para venda de produtos e serviços.

4 SENTIDOS MÚLTIPLOS: A PRESENÇA DA AMBIGUIDADE

Ambiguidade (ambi = dualidade) é o termo utilizado para definir mensagens que têm mais de um sentido. Ela pode ser empregada intencionalmente para produzir efeitos de sentido, como ocorrem nas propagandas.

Quando empregada de forma intencional, a ambiguidade se torna um importante recurso de expressão. Quando, porém, é resultado da má organização das ideias, ou emprego inadequado de certas palavras, ou

ainda da inadequação do texto ao contexto discursivo, ela pode gerar problemas para comunicação.

A ambiguidade é frequentemente utilizada como recurso de expressão em textos poéticos, publicitários e humorísticos, em quadrinhos e anedotas.

Anúncios de algumas revistas fazem o uso da ambiguidade como recurso para se comunicar com o consumidor de forma mais direta, descontraída e divertida.

4.1 AMBIGUIDADE COMO PROBLEMA DE CONSTRUÇÃO

Imagine que uma pessoa relate por escrito a violência ocorrida em uma partida de futebol da seguinte forma: "Durante o jogo, Zé deu várias caneladas em Pedro. Depois entrou Chico no jogo e ele levou vários pontapés e empurrões".

Se o leitor não assistiu à partida, certamente terá dificuldades para compreender o texto, assim como a intenção comunicativa do narrador, já que o texto é ambíguo. Afinal, quem levou pontapés e empurrões? Chico que entrara no jogo por último? E, no caso, quem teria agredido? Ou será Zé que antes agredira Pedro e, depois da entrada de Arthur, passou a ser agredido por este?

Se o leitor tivesse assistido ao jogo, certamente essa ambiguidade desapareceria e a intenção comunicativa seria outra. Em vez de informar, o texto provavelmente teria como finalidade comentar.

Diferente da linguagem oral que conta com vários recursos para tornar o sentido preciso, os gestos, a expressão corporal ou facial, a repetição, etc., a linguagem escrita conta apenas com as palavras. Por isso, temos que empregá-las adequadamente se desejarmos clareza e precisão nos textos que produzimos.

4.2 A AMBIGUIDADE NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

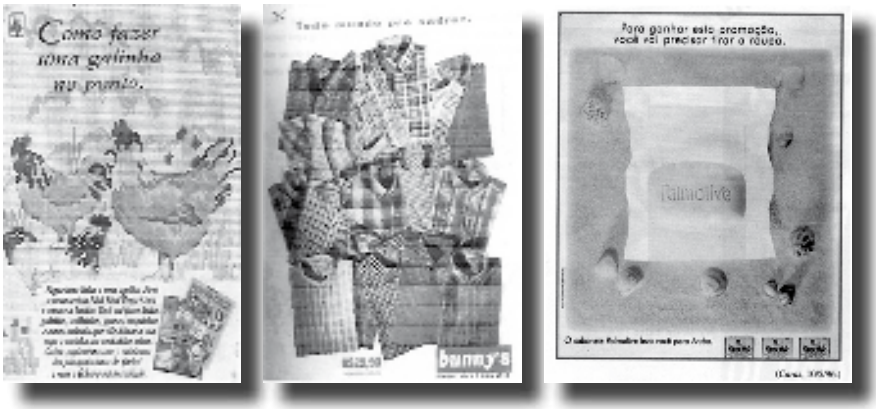
CONTO ERÓTICO Nº 1
Assim?
É. Assim?
Mais depressa?
Não. Assim está bem. Um mais par...
Assim?
Não, espere.

Você disse que...
Para o lado. Para o lado!
Querido...
Estava bem demais você...
Desculpe.
Você se descontrolou e perdeu o...
Eu já pedi desculpa!
Está bem. Vamos tentar outra vez. Agora.
Assim?
Quase. Está quase!
Me diga como quer. Oh, querido...
Um pouquinho mais para baixo.
Sim.
Agora para o lado. Rápido!
Amor, eu...
Para cima! Um pouquinho...
Assim?
Ai! Ai!
Está bom?
Sim. Oh, sim. Oh Yes, sim.
Pronto.
Não! Continue.
Puxa, mas você...
Deixa ver...
Não, não. Mais para cima.
Aqui?
Mais. Agora para o lado.
Assim? Para esquerda. O lado esquerdo!
Aqui?
Isso! Agora coça.

Veríssimo (1978, p.43-44)

Ao ler este texto, o leitor certamente pensa em várias hipóteses. Com narrador ausente, o texto é construído a partir do diálogo entre duas personagens.

O autor utilizou a ambiguidade intencionalmente com a finalidade de mexer com a imaginação do leitor, pois durante toda leitura, somos orientados para um sentido diferente daquele que temos ao chegar ao final do texto, quando realmente entendemos a verdadeira e cômica situação.



Podemos citar, como exemplo, a linguagem verbal **"***Como fazer uma galinha no 'ponto'*" (VEJA, 17/04/1996), no anúncio nº 01; percebemos a ambiguidade na frase toda, levando a duas interpretações: a primeira seria que em tal revista aprenderíamos uma receita que nos levaria a cozinhar uma galinha ao ponto para ser saboreada. Já a segunda interpretação nos leva a compreender como aprender a fazer uma galinha no *ponto cruz*, marca da revista ilustrada na figura, muito conhecida e utilizada por pessoas que gostam dessa atividade.

No segundo anúncio analisado, "*Todo mundo pro xadrez*" da marca de roupas Bunny's (VEJA, 17/01/1996), no anúncio nº 02; verifica-se a utilização do recurso da polissemia na palavra *xadrez* para produzir ambiguidade no anúncio. A mensagem pode ser entendida de duas formas: ora pode nos levar a compreender que "todo mundo irá usar roupas com estampas xadrez", ora pode indicar que "todo mundo irá para cadeia, isto é, para o xadrez".

No anúncio nº 03, "*Para ganhar esta promoção, você vai precisar tirar a roupa*" (CARAS, 10/05/1996). À primeira leitura, ao afirmar que será preciso tirar a roupa para poder ganhar uma viagem a Aruba, o leitor é levado a pensar na participação em uma sessão de fotos ou filmagens. Contudo, ao ler todo anúncio, o leitor perceberá que se trata de um sorteio e que para participar dele será necessário enviar uma carta com duas embalagens do referido sabonete? Então por que tirar a roupa? Ora, apenas porque é preciso comprar e usar o sabonete.

Observe que o anunciante, em vez de destacar logo a palavra *Aruba*, que é o prêmio, preferiu destacar uma mensagem ambígua, pois entende que a ambiguidade é um forte recurso para atrair a atenção dos leitores e, deste modo, conquistar novos consumidores.

5 ANÁLISES DOS DADOS

As atividades foram realizadas nos dias 17, 19 e 20 de novembro de 2008, com os alunos de faixa etária entre 15 e 28 anos de idade, da 8ª série da E.M.E.F. Coronel Raimundo Leão.

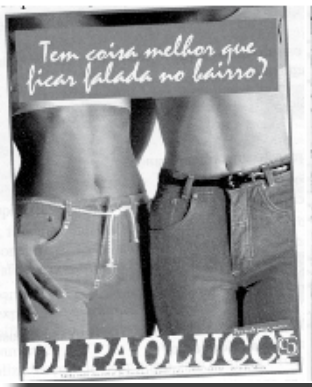
Primeiramente, foram distribuídos vários anúncios publicitários retirados de revistas com a presença da ambiguidade. Logo depois, foi solicitado aos alunos que observassem as propagandas trazidas pelo professor, principalmente, a linguagem verbal apresentada nelas contida.

Em outro momento, os alunos foram orientados a relatarem o que entenderam a respeito dos anúncios, seus sentidos, procurando entender a verdadeira intenção dos referidos textos.

Observou-se que os alunos tiveram facilidade de entender a intenção dos anúncios, que era de vender determinado produto. Porém, verificou-se que apenas uma minoria identificou a ambiguidade empregada nesses textos.

No segundo momento de atividades, os textos produzidos pelos educandos foram discutidos, levando-os a perceberem o duplo sentido empregado nos anúncios.

5.1 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS



Texto 01
"Tem coisa melhor que *ficar falada no bairro*?"



Texto 02
"Quer ficar *milionário*? Faz um 21."



Texto 03
"Imagina a cara *de suas amigas quando você contar que está saindo com ele*."

O anúncio 01 utiliza dois tipos de linguagem que se completam: a verbal e a visual. Nele, temos a expressão "ficar falada" que está empregada na linguagem coloquial, sendo que normalmente o sentido dessa expressão é empregado de forma negativa, designando uma mulher mal falada, mal vista, sem reputação. Apesar disso, a palavra "falada", empregada de forma ambígua, contradiz o sentido comum dessa expressão e, aliada à imagem superior do anúncio, ganha um novo sentido, passando a referir-se a um tipo de produto que o anunciante pretende vender (as roupas da marca DI PAOLUCCI) e, a partir disso, a expressão "ficar falada" passa a ter um sentido positivo. Ao observar as respostas dos informantes do texto 01, percebe-se que eles entenderam que se tratava de um anúncio de roupas, mas, em nenhum momento, perceberam a presença da ambiguidade.

Vejamos agora outro anúncio publicitário da empresa de telefonia EMBRATEL (texto 02). Nele, existe uma ambiguidade bastante criativa, no entanto, que "21" seria esse? Deveríamos contar numericamente até 21 e ficar milionário, ou deveríamos discar o número 21 que é o código da operadora para concorrer a um milhão? Analisando as respostas dos informantes do texto 02, mais uma vez eles não detectaram a presença da ambiguidade.

Mais um anúncio que merece nossa análise é o da empresa de automóvel SUZUKI – texto 03. Observa-se que a palavra "ele" nos remete a um duplo sentido, deixando subtendido com quem a proprietária(o) do carro estaria saindo: com um carro da marca SUZUKI ou com um homem. Ao lermos os textos dos informantes, notamos que apenas o informante 05 percebeu que o texto estava empregado com duplo sentido.

Texto 01 – Informantes

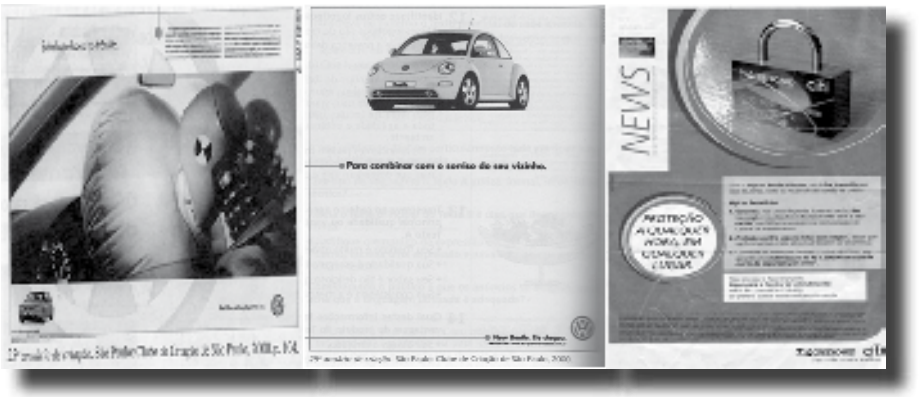
1. "Eu acho que é um anúncio, para pessoas que gostam de malhar ficar sarada, assim ficar desejada pelos homens do bairro."
2. "Eu achei que as mulheres eram garotas e que elas emagreceram, e no bairro todas as pessoas ficaram falando delas."
3. "Eu achei que no sentido do anúsio quer dizer que as pessoas vai falar bem usando as roupas da moda. Isso é para chama atensão dos públicos etc..."
4. "Quer dizer que se você comprar roupa nessa loja você vai ficar bonito e todas as pessoas do seu bairro vão ver você e vão ficar falando de você."
5. "Ela acha um modo de se exibir e causar inveja a outras pessoas de seu bairro."

Texto 02

1. "Eu acho que é uma propaganda da empresa para fazer o 21, sendo assim os clientes vão ficar interessados, por que o anúncio chamou a atenção."
2. "Eu achei que é uma propaganda para as pessoas ligarem só pra o 21."
3. "A figura quer dizer que no 21 tem muitas promoções e isso chama a atensão de todos".
4. "Quer dizer que você faz ligações é melhor fazer um 21e você pode ser premiado e ganhar muito dinheiro e ficar milionário."
5. "É um meio de seus clientes concorerem e ganharem 1 milhão fazendo o 21."

Texto 03

1. "Quer dizer que o carro é lindo e que todo adoraria ter um."
2. "Eu achei que o carro é lindo e que as amigas que não tem um carro desse ficam com inveja."
3. "Quer dizer que as pessoas ião admira o carro que estava saindo.isso e uma propaganda para as pessoas compraram."
4. "Quer dizer que se você comprar esse carro, suas amigas vão ficar com inveja."
5. "Ela está saindo com uma pessoa cobiçada pelas suas amigas ou pode ser um carro que qualquer pessoa desejaria ter."



Texto 01	**Texto 02**	**Texto 03**
"*Evite bate-boca no trânsito*."	"*Para combinar com o sorriso do seu vizinho*."	"*Proteção a qualquer hora, em qualquer lugar*."

No texto 01, a expressão "bate-boca" significa normalmente uma briga, discussão (frequentes no trânsito); mas o texto se refere também ao

bater a boca no volante do carro em um acidente. Ao observar o anúncio, nota-se que o elemento do anúncio a que se dá ênfase é a imagem. No anúncio são utilizados dois recursos para convencer o público-alvo: o recurso visual, que apresenta enfaticamente a vantagem (o *air bag*), e o recurso textual, que a descreve. Deste modo, o carro oferece segurança porque tem *air bag* duplo, que abre de modo mais eficiente, e ABS no freio.

No texto 02, o produto que está sendo anunciado é o veículo *New Beetle*, da empresa Wolkswagen e o público-alvo são jovens que já possam dirigir e ter um carro, ou adultos. A cor do carro (amarelo) pode ser comparada com o sorriso do vizinho (sorriso amarelo), um sorriso falso, de quem não está contente com uma situação, mas não pode reclamar. Ou também pode-se dizer que o anúncio apela à soberba, pois o proprietário do veículo poderá se sentir superior aos demais.

Já no texto 03, temos um anúncio de cartão de crédito – o *Credicard News*. Nele, temos a presença de expressões ambíguas, que leva o leitor a fazer certa confusão de sentidos, pois quando se refere à "proteção", pode ser aquela entendida contra roubos, assaltos ou a proteção física no sentido de não se machucar. E, ao analisarmos o restante, "em qualquer hora" e "qualquer lugar", pode ser avaliado como proteção em qualquer lugar que a pessoa esteja e a hora que for ela estará protegida. Mas, no entanto, o sentido real do texto refere-se à proteção que o cliente tem caso ele perca o cartão ou ele seja furtado. Para isso, bastaria ligar para a central de atendimento ao consumidor ou acessar o site e seus prejuízos serão pagos pelo seguro que o cartão oferece.

Texto 01 – Informantes

1. "Evite bate boca no trânsito compre um carro wolswagem com air-bag."
2. "Para você não bate a boca, no caso de você freia muito forte use air-bag no seu carro."
3. "Evite bater a boca no trânsito compre logo um wolswagem."
4. "Evite bater a boca no transito. Compre carros da W que vem com air bag."
5. "É pra pessoa ter cuidado para nãomachuca a boca no transito ou então não discutir no transito."

Texto 02

1. "Para combinar com o sorriso de seu vizinho compre um carro moderno que ele vai ficar com inveja."

2. "Se você comprar um carro wolkswsgem o seu vizinho vai sorrir para você."
3. "Para combinar com o sorriso de seu vizinho, compre um carro de última geração ele morera de iveja."
4. "Para combinar com o sorriso de seu vizinho.compre este carro New Butle e seu vizinho ficara com inveja."
5. "É para você ter um carro e ser feliz como o seu vizinho ou e para ter um carro do modelo de seu vizinho."

Texto 03

1. "Se você não tiver dinheiro não se preocupe use seu cartão credicard citi ele vai te proteger em qualquer hora e lugar."
2. "Se você não tiver dinheiro faça sua compra com o cartão news."
3. "Agora use o cartão credicard você tem proteção a qualquer hora, em qualquer lugar."
4. "Cartão Credicard não se preocupe com o roubo ou furto. Proteção a qualquer hora, em qualquer lugar."
5. "É uma proteção anti roubo asalto e sequestro ou uma proteção para desafogar as contas e compras."

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber, após várias observações, que, ao analisarem outros anúncios trazidos por eles e pelo educador (exemplos acima citados), os educandos tiveram mais facilidade de entender a ocorrência da ambiguidade. Com isso, foram capazes de identificá-la e ainda explicar como ela estava ocorrendo. No entanto, ao reescreverem a mensagem, a fim de eliminar a ambiguidade, dando apenas um sentido à linguagem, percebe-se que eles não alcançaram tal objetivo, pois continuavam reescrevendo frases ambíguas.

No aspecto geral, as atividades foram bem executadas pelos alunos, sem maiores problemas. Inicialmente a grande maioria dos alunos não identificou a presença da ambiguidade nos anúncios publicitários, mas após o segundo momento das atividades (que foi a discussão a respeito do gênero textual e ambiguidade), eles conseguiram absorver a idéia principal, ou seja, a presença da ambiguidade nas mensagens publicitárias.

De fato, a grande maioria dos educandos já havia tido contato com propagandas de duplo sentido em seu cotidiano, mas ainda não tinham se dado conta da verdadeira intenção da propaganda que é a de persuadir,

vender, bem como transformar o comportamento do indivíduo, se este não estiver preparado para observar o que está implícito na linguagem publicitária.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Roberto M. *Criatividade em propaganda*. 10.ed. São Paulo: Summus, 1982.

CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à linguística*. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

CAMARA JR., J. Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*: referente à língua portuguesa. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2005.

CARRASCOZA, João Anzanello. *A evolução do texto publicitário*: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 1999.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade*. São Paulo: Ática, 2006.

CEREJA,William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática*: texto, reflexão e uso. São Paulo: Atual, 1998.

FIORIN, José L. *Introdução à linguística II*: princípios e análises. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LADEIRA, Julieta de Godoy. *Criação de propaganda*. 4.ed. São Paulo: Global, 1997.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana C. *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. V.2.

RAMOS, Ricardo. *Propagand*a. 4.ed. São Paulo: Global, 1998.

RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. *Manual de semântica*. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1980.

REVISTA CARAS, mai./1996.

REVISTA CLÁUDIA, nov./2001.

REVISTA CLÁUDIA, dez./2002.

REVISTA COMPRA FÁCIL, nov./2008.

REVISTA VEJA, jan./1996.

REVISTA VEJA, abr./1996.

REVISTA VEJA, ago./2002.

SANDMANN, José. *A linguagem da propaganda*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *O rei do rock*. Porto Alegre: RBS/Globo, 1978.

ANEXOS

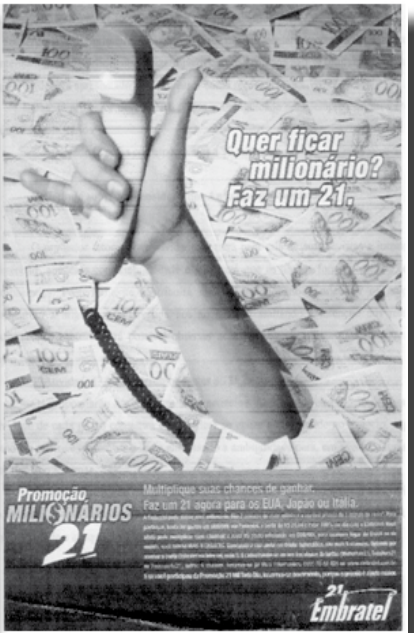



Para ganhar esta promoção,
você vai precisar tirar a roupa.
Palmolive
O sabonete Palmolive leva você para Aruba.
Palmolive
Palmolive
Palmolive

(*Caras*, 10/5/96.)


Tem coisa melhor que
ficar falada no bairro?
DI PAOLUCCI

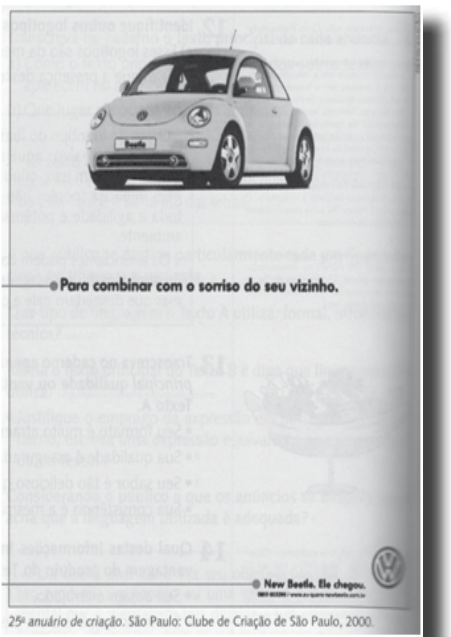

Imagina a cara de suas amigas
quando você contar
que está saindo com ele.
GRAND VITARA
XL.7
SUZUKI


Quer ficar
milionário?
Faz um 21.
Promoção
MILIONÁRIOS
21
Multiplique suas chances de ganhar.
Faz um 21 agora para os EUA, Japão ou Itália.
21
Embratel



25º *anuário de criação*. São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, 2000. p. 104.





25º *anuário de criação*. São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, 2000.



Educação Popular como saber da comunidade:
Uma reflexão acerca das experiências educativas da colônia de pescadores Z-16 de Cametá

João Miranda Furtado

Resumo: Faz uma reflexão em torno das experiências educativas produzidas pela Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá, levando em consideração os aspectos da Educação Popular como estratégia pedagógica. Faz também um balanço entre as atividades educativas e o aprendizado dos pescadores, destacando os reflexos práticos em seus cotidianos. A intenção do estudo foi utilizar-se de alguns pressupostos da pesquisa participante na ideia de que o processo de investigação tornou-se mais importante que o próprio produto. Dessa forma, realizamos observações e entrevistas por amostragem com os diferentes atores sociais da instituição, além do exame de literaturas científicas. Assim, foi possível entendermos que os processos de ações coletivas entre colônia e pescadores abrem espaços organizativos que estão propiciando a conquista da cidadania dando enfoque à relação homem/natureza.
Palavras-chave: Pescadores artesanais; Educação Popular; cidadania; homem / natureza.

Abstract: This paper is a discussion around the educational experiences produced by the fishing community of Cametá Z-16, taking into account the aspects of education and pedagogical strategy. The study is a balance between educational activities and learning of the fishermen, with the reflections in their daily practice. The intention of the study was used to the assumptions of some of the research participant in the idea that the research process has become more important than the product itself. Thus, we conducted observations, interviews by sampling the different social actors of the institution, besides the examination of scientific literature. It was possible to understand the processes of collective action among fishermen colony and open spaces that are providing the organizational achievement of citizenship by giving focus to the relationship man / nature.
Keywords: Artisanal Fishermen; Popular Education; Citizenship; human/nature.

1 INTRODUÇÃO

O que se tem vivenciado é que, a cada tempo e contexto histórico, homens e mulheres atuam na sociedade segundo suas concepções do mundo ou ideologias e, assim, expressam sua maneira de pensar, sentir e agir, estabelecendo relações de poder. As relações de poder e os embates não acontecem de forma pacífica, pois não é de hoje que os movimentos sociais contrapõem-se à "ordem estabelecida", construindo, ao longo do processo histórico, alternativas viáveis de políticas sociais que caminhem na direção do desenvolvimento humano. É neste sentido que a Colônia de Pescadores Z-16 parece atuar em Cametá: estabelece-se como um movimento social nascido da necessidade de luta de trabalhadores e trabalhadoras na organização da valorização de seus anseios, lutas e resistências culturais. A luta situa-se no sentido de cobrança de uma dívida histórica que vem sendo negada aos trabalhadores e trabalhadoras no sentido de reivindicações como o direito à terra, à cultura, à saúde, ao emprego, à moradia e, principalmente, à educação. Esses movimentos sociais são inovadores, porque fazem o questionamento das estruturas em que estão inseridos e propõem novas formas de organização à sociedade política (GOHN, 1997, p. 20). Assim, eles são fenômenos históricos que existirão enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos: desigualdades sociais, opressão e exclusão.

Em linhas gerais, podemos considerar que, hoje, os pescadores artesanais cametaenses são considerados uma classe organizada, pois adquiriram, por um longo processo de lutas e práticas, um novo modelo de gestão para direcionar a categoria. Nesse contexto, evidencia-se que diversas formas de busca pela cidadania fazem parte dos projetos implementados pela Colônia Z-16, entre estes destacam-se os projetos voltados à prática educativa; sendo esta entendida como mecanismo de ação que pode levar o trabalhador e a trabalhadora aos níveis mais elevados de cidadania. É nessa perspectiva que a pesquisa se faz relevante: desvela os processos socio-culturais e discute a relação entre Educação Popular e saber cotidiano como alternativa de inclusão social.

A pesquisa faz uma análise acerca dos projetos educativos implementados na Colônia de Pescadores Z-16, a partir do contexto de Educação Popular como propostas para uma educação voltada para o contexto social do pescador e da pescadora. Assim, ao considerar as particularidades, realidades, meios de produção e, principalmente, seu cotidiano, a Educação Popular passa a ser percebido como um aprendizado do cotidiano; daí compreender que o papel dessa educação

é tensionar esta sabedoria. Essa forma de educação ajuda na construção da identidade coletiva do grupo e resulta como conscientizadora na construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo.

Essa proposta de problematizar uma educação diferenciada da formal partiu da necessidade de compreendermos os pressupostos conceituais de Educação Popular, entendendo o conhecimento sistematizado construído a partir do diálogo entre os homens. Assim, consideramos que a Colônia Z-16, enquanto espaço de luta dos trabalhadores, propicia novas formas de cidadania, a partir de conceitos que reafirmam seu propósito: desmistificar o papel da educação enquanto papel da escola.

O tema se faz relevante na medida em que foi possível analisar, por um olhar racional, como se dá o processo de construção de saberes dos pescadores, a partir de propostas educacionais organizados por este canal social, vinculando saberes necessários às várias práticas cotidianas. Assim, buscamos redimensionar o conceito de educação meramente formal, fazendo um entendimento aguçado da produção de conhecimento sistematizado e vivenciado pelos pescadores dessa Colônia.

Para a concretização da pesquisa, utilizamos pressupostos metodológicos da pesquisa participante, que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática, cuja construção se dará junto aos participantes (objetos de pesquisa), os quais auxiliarão na escolha das bases teóricas da pesquisa de seus objetivos e hipóteses e na elaboração do cronograma de atividades, assim definida conforme Lakatos e Marconi (1991).

O objetivo desta pesquisa foi estudar e compreender a Educação Popular em uma perspectiva da relação homem/natureza, além de experienciar propostas e projetos educacionais realizadas pela Colônia Z-16, compreendendo como se dá o processo de construção do conhecimento sistematizado, a partir das falas de pescadores e das propostas educacionais organizados pela instituição, e analisando os reflexos dessa formação na prática cotidiana desses pescadores.

O trabalho estrutura-se a partir dos procedimentos de investigação, dando ênfase aos métodos de investigativos utilizados, para, em seguida, fazer um levantamento histórico sobre o lócus de pesquisa. Em seguida, são apresentados alguns autores que tratam da temática, fazendo um paralelo com o objeto pesquisado. Assim, ainda discutimos a questão da Educação Popular como relação de resistência, articulada ao poder do povo. É a partir desse debate que fazemos a análise das falas dos atores sociais da Colônia Z-16, utilizando seus relatos e suas observações. Por fim, finalizamos o trabalho estabelecendo uma relação da Educação

Popular com a questão ambiental e tecendo alguns comentários que ficaram latentes na pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

Preconizamos que uma pesquisa em educação, que contemple a visão de mundo voltado para a construção social, não se pode projetar o objeto de pesquisa fora de si, mas se considera o objeto como sujeito de pesquisa, a relação é dialética e dialógica, enquanto pesquisa o pesquisador agem e interagem, transformam-se enquanto buscam respostas para seus questionamentos na pesquisa.

De acordo com Deslandes (1994), o produto final de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve sempre ser encarado de forma provisória e aproximativa. Esse posicionamento se baseia no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por afirmações futuras.

Demo (1982, p.121) destaca alguns princípios básicos da pesquisa participante que foram fundamentais para a construção desta proposta de trabalho:

> [...] a pesquisa participante não reduz os grupos a meros objetos de pesquisa; produz novas formas de conhecimento social e novos relacionamentos dos pesquisadores com o saber; possibilita ao grupo de pesquisadores os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência a situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes da ação transformadora; trata-se de facilitar a busca de soluções para problemas reais; a ênfase da pesquisa-participante está no trabalho com uma larga camada de grupos explorados ou oprimidos [...].

Estes princípios constituem os elementos básicos da pesquisa, uma vez que negam a passividade dos sujeitos envolvidos, tornando-os sujeitos ativos no processo de investigação, educação e ação-reflexão.

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre os processos de Educação Popular recorrente na Colônia de Pescadores Z-16, em Cametá. Para tanto, as opções teórico-metodológicas foram constituídas a partir de uma postura crítica frente à realidade, a fim de aproximarmos e compreendermos o objeto de pesquisa. Assim, compreendemos que a pesquisa qualitativa possibilitará aproximarmo-nos ao máximo da perspectiva dos sujeitos. Nesse sentido, Pádua (2000, p. 34) ressalta

que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais.

Este trabalho também seguiu os pressupostos metodológicos da pesquisa participante, atuando preferencialmente junto ao grupo e/ou comunidade pesquisada. Este tipo de pesquisa se justifica por tratar de um enfoque e investigação social (BRANDÃO, 1984), por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade e, consequentemente, para o benefício dos participantes da investigação. O ponto de partida deverá estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e dinâmica. Grossi (1989, p. 119) nos esclarece que a pesquisa participante é um processo de pesquisa na qual a comunidade participa de sua própria realidade com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos. Portanto, é uma atividade de pesquisa orientada para a ação.

Nessa perspectiva, o trabalho se desenvolveu a partir do exame de literaturas científicas, para levantamento e análise do que já se produziu sobre o tema. Ainda adotou-se a observação participante com o objetivo de captar informações diretamente no fenômeno observado, a partir de suas perspectivas e pontos de vista.

Ainda como procedimentos metodológicos, fez-se presente em nossa pesquisa a entrevista semiestruturada com vistas a fazer perguntas abertas junto aos sujeitos selecionados, com enfoque em algumas perguntas-chave. A importância desse instrumento dá-se pela possibilidade de captar informações por meio das falas dos sujeitos que fazem parte do contexto pesquisado, e não se trata de um procedimento sem objetivos, como nos colocam Marconi e Lakatos (1986, p. 70). Também do ponto de vista metodológico, seguimos as orientações de pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1988), haja vista que, ao se tratar de Educação Popular e movimentos sociais relacionados a uma dada comunidade, está se retratando a própria história de vida de seus integrantes longe de uma visão etnocêntrica.

Para a concretização da pesquisa, obtivemos dados a partir de 5 informantes, sendo: pescadores e pescadoras, técnicos e dirigentes da colônia.

A pesquisa foi executada no município de Cametá, que possui uma população, segundo dados do IBGE (2003), estimada em 101.455 habitantes; deste total, cerca de 58% vivem na zona rural e ribeirinha,

tendo como base econômica o extrativismo e a agricultura familiar. Sua população é formada por descendentes de indígenas, remanescentes quilombolas, negros/as, pescadores/as artesanais, trabalhadores/as rurais, atingidos por barragem, e tantos outros atores sociais que formam um complexo multicultural.

3 SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA: A COLÔNIA DE PESCADORES Z-16

A Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá[1] foi fundada em junho de 1923, pela Capitania dos Portos do Pará e Amapá com o objetivo de servir aos interesses do Estado e ser instrumento de dominação.

Durante muito tempo, as Colônias permaneceram subordinadas ao Ministério da Marinha. Eram consideradas "reservas" e seus integrantes eram obrigados a prestar serviços gratuitos à Marinha – como guiar navios no labirinto fluvial amazônico, devido ao conhecimento dos rios que os pescadores possuíam, e pescar para alimentar a tropa da armada. A partir da década de 40, na época do governo de Getúlio Vargas, a subordinação das Colônias de Pescadores passou para o Ministério da Agricultura que, entre outras coisas, estabeleceu o estatuto único para todas as Colônias do Brasil. Desse modo, em vez da subordinação aos militares, as colônias passaram a servir aos interesses de políticos e, por conseguinte, às elites locais.

A partir de 1982, com o auge dos movimentos sociais no Brasil, a Prelazia de Cametá passou a fazer um grande trabalho de conscientização dos pescadores, surgindo daí, ainda que timidamente, um grupo de pescadores que partiram para a realização de um trabalho de base mais intenso. A Igreja pretendia remover as algemas que prendiam os trabalhadores aos grupos oligárquicos que eram a elite comercial afortunada de Cametá. Amplas camadas de trabalhadores rurais e pescadores pauperizados viviam da ajuda dos "patrões" do aviamento. O "patrão" era, no campo, o que o "figurão" era na cidade.

A patronagem era o sistema de relações e o aviamento era a "operacionalização" da patronagem, que se dava na forma de "crédito sem dinheiro" entre o comerciante e os extrativistas. O comerciante sediado na Capital, Belém, supria a pessoa de sua relação em Cametá (grandes comerciantes – patrão para os extrativistas), para receber, em pagamento, o produto físico recolhido. O patrão atendia à necessidade

[1] Texto adaptado da publicação do PDA, nº 2, *Acordos de pesca* – Cametá.

dos extrativistas na mesma lógica, trocando produção por produtos do comércio. Dinheiro, só em caso de doença. O camponês se sentia atendido e tinha mercado certo para sua produção; e o patrão aumentava sua renda. "Ele compra por cinco o que vale 20 e vende por 20 o que vale cinco", como reza um dito regional.

Uma das metas do grupo que se formou com a ajuda da Igreja era a tomada da Colônia. Partiram, então, para a disputa, com intuito de tomar para si o direcionamento da entidade, que afinal havia sido criada para favorecer a classe pescadora. Disputaram duas eleições, sendo derrotados em ambas em pleitos fraudulentos, baseados no estatuto imposto pelo Ministério da Agricultura que dava plenos poderes à elite no comando da situação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a mobilização dos pescadores em todo o Brasil, conquistou-se a autonomia de organização. As Colônias puderam, enfim, elaborar seus próprios estatutos.

É necessário lembrar que, na luta para a Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá ser dirigida pelos verdadeiros pescadores, algumas pessoas tornaram-se importantes. Destacam-se, no período de 1980 a 1989, alguns companheiros como Felipe Monteiro dos Santos, pescador, morador da localidade de Itaúna, que encabeçou a junta governativa; Carlos Schafhashec Neto, representante da Prelazia, hoje Secretário Estadual da Pesca; e outros, que tiveram papel importante nesta conquista. No início dos anos 90, os pescadores intensificaram a luta e foram gradativamente buscando seu espaço, formando uma grande frente lutadora.

Com as mobilizações e assembleias conseguiram modificar o estatuto da entidade, respaldados pelas conquistas inseridas na Constituição Federal. Formaram uma junta governativa que venceu o pleito de 1989, mas não conseguiram assumir a presidência, impedidos, mais uma vez, pelo presidente da FEPA (Federação dos Pescadores do Pará), o que obrigou os pescadores artesanais a entrar na justiça. Meses depois, tiveram ganho de causa, ficando a Colônia, a partir de então, nas mãos dos próprios pescadores.

4 CONSIDERAÇÕES DE UM QUADRO TEÓRICO

Sabemos que os movimentos sociais têm sido hoje considerados, por vários analistas e consultores de organizações internacionais, como elementos e fonte de inovações e mudanças sociais. Existe também um reconhecimento de que eles detêm um saber, decorrentes de suas

práticas cotidianas, passíveis de serem apropriados e transformados em força produtiva. Esses movimentos, fundamentais na sociedade moderna, são agentes construtores de uma nova ordem social e não agentes perturbadores de ordem, como afirmavam as antigas análises conservadoras. Assim, ao tratarmos de Educação Popular temos que levar em consideração os movimentos sociais, uma vez que é dentro desses movimentos que nasce a égide da pedagogia proposta por Freire. A intenção é fazer uma análise reflexiva acerca de Educação Popular e a experiência dos pescadores artesanais da Colônia Z-16 em Cametá. Para tanto, buscamos vários autores que tratam da temática.

Expressão derivada da pedagogia proposta por Paulo Freire, a "Educação Popular" resume em si inúmeras ideias em relação à educação das massas populares. Influenciada pela ideologia socialista, define-se como a educação feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade socioeconômica. Tal educação exprime, assim, um conteúdo extremamente humano, originado na realidade dos fatos sociais e adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, uma vez que se dirige a um público plural das camadas populares.

Autores como Moacir Gadotti (1998), Carlos Brandão (2002), Conceição Paludo (2001), entre outros, também discutirão os novos conceitos e desafios que a Educação Popular irá recebendo e enfrentando ao longo da história. Ela se reafirmará enquanto uma Educação Popular que propõe uma educação autônoma, onde o povo é capaz de gerar seu próprio saber. Para um melhor entendimento dos princípios fundantes desta educação, é necessária a historicização de seu termo, procurando diluir as dicotomias e identificar seus objetivos, conceitos e metodologias, para compreendermos seu cunho ideológico e político voltado para e pelo popular.

Vista como um método pedagógico, um paradigma teórico e uma filosofia, a Educação Popular assume diferentes feições ao longo da História, perpassando tanto os âmbitos da educação quanto dos movimentos sociais. Ela não é uma instituição, uma experiência única, datável e localizada, mas sim

> [...] a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como o foco de sua vocação um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares, compreendidos não como beneficiários... mas protagonistas emergentes de um 'processo (BRANDÂO, 2002, p.141-142)

Esta educação está inerente nas relações cotidianas do indivíduo, como uma malha de relações humanas, e está presente nos diversos espaços e dimensões sociais. Para Calado (1998), ela deve até ultrapassar estas dimensões, tentando associar e articular a realidade social para além das leituras científicas do mundo e dialogando com o que forma o homem, suas subjetividades, seus desejos e inteligências, isto é, na relação entre "saber/sabor/sabedoria". É nesta concepção que iremos tentar visibilizar as discussões sobre a experiência da Colônia Z-16 em Cametá, como um espaço não só marcado por movimento de classe, mas como, também, por meio desses movimentos, os discursos o reconstroem como um espaço mitificado. Assim, a Educação Popular passaria a ser rediscutida não apenas pelo viés das dicotomias entre as classes sociais, mas também por diversas categorias inseridas no dia a dia dos indivíduos, como as subjetividades, os gêneros, as relações cotidianas, etc.

Entre os vários campos de atuação dos movimentos sociais, a Educação Popular aparece, em muitos dos casos, como prioridade. Daí, um movimento social estruturar-se como organização e gerar um projeto educacional que garanta a sua reprodução institucional. Os objetivos passam a ser a unidade do discurso, a socialização de regras e normas de conduta, a propagação do ideário fundante (ou original) da organização, as competências necessárias para a prática das diversas instâncias ou segmentos sociais da organização (militância, corpo administrativo e direção política). Os projetos educacionais dessas organizações populares são auto-referentes e, embora mantenham, muitas vezes, o propósito da transformação social, aproxima-se rapidamente de um programa de formação profissional, que garante o orgulho corporativo que caracteriza as organizações.

Ao tratarmos da Educação Popular, organizada pelos movimentos sociais, adentramos nos processos históricos que conduziram essa prática. Não obstante, Costa (2000, p. 15-16) sugere que o momento de fundação desta perspectiva educacional é marcado pelas reformas de base e pela revolução cubana, que lhe confere as características que se mantém até hoje: referência à justiça social e à democracia e perspectiva de transformação social profunda:

> Em geral, era vista como compromisso com as camadas populares e com a sua participação constante nos movimentos e iniciativas. A educação já não vem com aquele sentido assistencial que tinha nas décadas anteriores, quase que de se preocupar apenas em evitar que os meninos se tornassem delinquentes. [...] Havia referências teóricas propostas por Paulo Freire, pelo Movimento Popular de Cultura, pelos CPCs da UNE (União Nacional

> dos Estudantes), pelo MEB (Movimento de Educação de Base), por um sem número de iniciativas educacionais voltadas para a valorização e fortalecimento da cultura popular. O personalismo, o solidarismo e o marxismo tiveram grande influência nesse primeiro tempo.

O contexto de Educação Popular adota um caráter permanente de educar e politizar. Assim, a sabedoria popular passa a ser concebida como um aprendizado cotidiano. Daí, a necessidade de fundir a sabedoria que brota do cotidiano pensado com o conhecimento científico. O papel do educador é sistematizar o conhecimento, dando condições de uma formação cidadã. Nessa perspectiva, Freire (1987, p. 87) nos esclarece:

> Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação [...].
> Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.

Portanto, a Educação popular nasce sob a concepção de conceber como um trabalho pedagógico voltado para a construção de uma sociedade cujo poder esteja sendo construído pelos segmentos responsáveis pela produção social – os trabalhadores.

4.1 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO RELAÇÃO DE RESISTÊNCIA

É importante reafirmarmos que a Educação Popular tem servido, ao longo de sua história, como meio de aproximação entre grupos portadores de propostas políticas contra-hegemônicas e às classes populares. Tem servido, ainda, à difusão de instrumentos para as classes populares melhorarem seus meios materiais de vida, sua reflexão crítica, e suas formas de organização.

Em linhas gerais, podemos conceituar a Educação Popular como um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao apoderamento das

pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Não é uma educação fria e imposta, pois baseia-se no saber da comunidade e incentiva o diálogo. Não é "Educação Informal", porque visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e à organização do trabalho político para afirmação do sujeito. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social. A principal característica da Educação Popular é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. A Educação Popular "está em todas as esferas do conhecimento", afirma Gadotti (1995). Ela é vista como ato de conhecimento e transformação social, tendo um certo cunho político. O resultado da desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse

O indivíduo, como autor de sua inclusão, ou seja, o protagonismo social, é a atual meta da Educação Popular. Por essa concepção, o próprio excluído deve estar apto a buscar aquilo que lhe é de direito. Cabe ao educador popular despertar esse sentimento em sua comunidade. "Um educador popular é capaz de dar olhares à realidade do indivíduo. Daí entendermos que a Educação Popular tem como principal objetivo tornar o indivíduo conhecedor dos seus direitos e deveres por meio do resgate de sua cidadania.

Essa busca pelo resgate da cidadania e a necessidade de inclusão permitiu, então, que a Educação Popular cruzasse a fronteira da escolarização e formasse um emaranhado de segmentos. Se, no início, o apoio fundamental girava em torno dos movimentos populares, com o decorrer do tempo, passou-se a apoiar determinados movimentos sociais mais amplos: dos direitos humanos, pela paz, em defesa do meio ambiente, de gênero.

Construir uma escola pública popular é ampliar as aspirações educacionais populares aliadas à reorientação política do nosso país, é adotar para a educação escolar um currículo pensado na população. É fazer uma escola que, para Freire (1991, p. 43): "estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências no mundo".

Portanto, concordamos com Souza (1997) quando ele afirma que a perspectiva para a Educação Popular é a do fortalecimento dos processos

pedagógicos para aumentar sua contribuição na construção dos poderes locais e globais, a fim de ampliar a força cultural, fundamentar o sentido mobilizador dos valores da justiça, da solidariedade e da igualdade. Assim, haverá a construção de um poder ético em meio a uma integração social sem exclusões.

5 A COLÔNIA DE PESCADORES ARTESANAIS Z-16 SOB O OLHAR DE SEUS ATORES SOCIAIS

São muitos os atores sociais que fazem parte da colônia de pescadores Z-16: técnicos agrícolas, agrônomos, engenheiro de pesca, dirigentes, operadores administrativos, pescadores, colaboradores, etc.; cada um desempenhando funções específicas com o intuito da sistematização dos trabalhados ali desempenhados.

As experiências da Colônia Z-16 com vários projetos de ação educativa, como o projeto Pescando Letras[2] e, principalmente, os cursos de sistematização, contemplam diferentes comunidades que, na sua totalidade, no passado, conviveram com ações excludentes do poder público, ainda que sob a prerrogativa de ações de desenvolvimento. A colônia Z-16, ao contrário do que fez o poder público, promoveu a mediação social com enfoque territorial e se constituiu em ações participativas de construção coletiva para a inclusão, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e tendo a Educação Popular como suporte.

Apesar do grande espaço territorial do nosso município, podemos salientar que as populações tradicionais, especialmente a dos pescadores artesanais, aos poucos vêm avançando em seus processos de conscientização. Foi a partir da leitura crítica de suas histórias de discriminação e exclusão social que começaram a reivindicar ao poder público espaços para influenciar no processo de desenvolvimento nos seus territórios. Estas ações são o resultado da atuação de atores sociais da colônia z-16 e de comunitários que estão tentando fazer valer seus direitos, por meio de ações includentes.

Neste tópico, apresentamos o relato da experiência dos atores sociais da Colônia Z-16, descrevendo o processo participativo de envolvimento social destes, além dos resultados da experiência com os projetos educacionais implementados por esta instituição.

[2] Programa de alfabetização para os pescadores que não tiveram acesso à escola na idade própria.

5.1 O OLHAR DO TÉCNICO DA COLÔNIA: AÇÕES X REALIZAÇÕES

Os relatos aqui expressos são experiências vivenciadas ao longo do trabalho de campo desses profissionais, que fazem parte da colônia Z-16. É a partir desse trabalho que, segundo o técnico "A", a colônia de pescadores atua em parceria com as comunidades, por isso a importância das parcerias para desmistificar o individualismo. Já em relação aos projetos educativos da instituição, segundo ele, a colônia tem participado sistematicamente de vários projetos, no entanto, os mais significativos foram os projetos *Pescando Letras*, que atua preferencialmente com pessoas da comunidade, fazendo uma relação entre o tempo escola e o tempo trabalho, articulando-se para que o processo ensino-aprendizagem esteja vinculado diretamente ao pescador; outro projeto é o que podemos dizer de formação na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Esse último é implementado pelos técnicos da colônia e ocupa-se da capacitação dos pescadores nas suas atividades diárias. Assim:

> Esta tem sido uma das preocupações quando se trata da capacitação, já que nesses momentos, técnicos e pescadores têm oportunidade de discutir juntos, as ações de desenvolvimento que sejam verdadeiramente inclusivas. Assim, procuramos articular a teoria relacionada à prática dos pescadores, proporcionando uma prática eficaz de aprendizagem. É nessa perspectiva que a educação ambiental é pertinente. O que todos nós queremos é resgatar as condições de vida para esses pescadores atingidos por dramas sociais decorrentes de outros projetos danosos como a construção da Hidrelétrica de Tucuruí. (Técnico A)

Parece-nos pertinente a exposição do técnico, uma vez que os processos sociais vão acontecendo de forma articulada entre teoria e prática. Podemos, assim, dizer que os pescadores estão sendo formados e capacitados numa abordagem participativa, reflexiva e interativa, segundo as premissas da Educação Popular e do desenvolvimento sustentável, numa visão multidimensional, possibilitando, além da formação do capital humano, a construção de capital social, gerando capacidades de planejamento interativo, territorial, e buscando a gestão integrada de recursos naturais e desenvolvimento de capacidade gerencial, normativa, operacional e técnica. As práticas educativas nestes cursos favoreceram a troca de saberes entre os diferentes atores sociais, na busca de uma síntese criadora que propicie um melhor entendimento do contexto natural e histórico em que se materializam as ações de desenvolvimento.

Já em relação ao pescador, o técnico nos relata que a concepção de mundo desse ator social, outrora com sentido arbitrário, agora parece perceber novos horizontes, "[...] distingue claramente o que prejudica e o que é benéfico". Sabem a importância do trabalho cooperativo, que difere da dinâmica da exploração; constroem novos valores; vivenciam a união. Esses pescadores aprendem vivenciando a prática coletiva, "[...] daí a gente, às vezes, falar que essas formações fazem com que os pescadores construam o exercício de uma cidadania ambiental". Há agora uma nova percepção do meio ambiente e também das relações humanas. Antes, para garantir o seu sustento, o pescador avançava sobre as reservas naturais; hoje, aprenderam que isso agride a natureza, provoca desequilíbrio ambiental, e que existem outras formas de sustento.

A experiência dos pescadores agora considera sua realidade. Isso não se deu em um processo dentro da sala de aula, mas a partir das relações de interação entre pescador e formador. É nessa perspectiva que Brandão (1995) nos conduz ao afirmar que a educação é um dos meios que os homens lançam mão para satisfazerem suas necessidades. Ela não ocorre somente onde há escola; mas, sobretudo, por toda parte onde existem redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra. A evolução da cultura humana levou o homem a transmitir conhecimento, criando situações sociais de ensinar-aprender-ensinar.

O próprio autor afirma que a educação é praticada tão intensamente em alguns lugares que, às vezes, chega a ser invisível. Nas aldeias dos grupos tribais, as crianças veem, entendem, imitam e aprendem com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer as coisas. A transferência do conhecimento ocorre indistintamente por todos os membros do clã. Segundo Brandão, a socialização é responsável pela transmissão do saber.

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender e quando ela se sujeita à pedagogia, torna-se ensino formal, cria situações próprias para seu exercício e constitui executores especializados. É quando aparecem escolas, alunos e professores. Com o advento das escolas, o saber comum se divide e surgem hierarquias sociais, a educação vira ensino que inventa a Pedagogia, reduzindo a aldeia à escola e transformando "todos" em educadores. Este saber elaborado é transmitido desigualmente, promovendo a diferença, e o grupo reconhece neles por vocação ou por origem e espera em cada um deles um trabalho especializado. No entanto, a rede de troca do saber mais persistente e universal da sociedade humana é a família.

Segundo o autor, "Educação é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos, um dos recursos de adaptações das pessoas, em um mundo em mudança", podendo, na atualidade inclusive, ser vista como um investimento, mas ela ainda continua a provocar desigualdades. Regional e global, a educação existe em toda a parte, inclusive entre os opostos, assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre ela.

A prática e teoria estão interligados. É a partir desse enfoque que indagamos como a relação pescador x colônia aparece em sua vida cotidiana, isto é, qual os reflexos da formação social encontrada na colônia para a vida prática do pescador? Para o nosso informante, a relação que o pescador tinha com a natureza mudou significativamente:

> "Isso fica bem claro, ales agora respeitam o meio ambiente; respeitam as diferentes concepções de trabalho; a relação teria e prática é vivenciada diariamente; aprenderam a ser sujeitos de sua realidade". Os pescadores começam a encarar a vida com um olhar diferenciado, entendem também que a forma de trabalho pode ser aperfeiçoado; há um caminho para ser percorrido. (Técnico "A")

A capacitação é aqui entendida como um processo educativo e formativo, que abrange também mudanças na forma de ver a realidade, indispensáveis à compreensão e efetivação das ações a serem desenvolvidas nos espaços dos pescadores. Por isso, a concepção de capacitação dos pescadores, subjacente à formação do capital social, implica na formação de profissionais reflexivos e interativos, considerados necessários à ação transformadora requerida pela nova proposta de ação no desenvolvimento dos espaços dos pescadores. É explicitamente importante haver, nos cursos de formação[3], trocas de experiências e de vivências de situações reais, a discussão conjunta valorizando as opiniões e o conhecimento individual, reduzindo sobretudo o individualismo na aprendizagem e enfatizando a construção coletiva do conhecimento. Assim, a capacitação é direcionada a formar atores reflexivos e interativos que possam permitir a construção de uma abordagem pedagógica para a intervenção na realidade social.

[3] Os cursos de formação acontecem sistematicamente nas comunidades dos pescadores. São cursos voltados para a apicultura, pesca, manejo de açaizais, etc. Destaca-se nos nesses cursos a relação de uma educação voltada para a sustentabilidade, por isso a educação ambiental aparecer como carro chefe nessas formações.

5.2 O OLHAR DO DIRIGENTE DA COLÔNIA: ESPAÇO DE CONQUISTA

Para o dirigente da Colônia de Pescadores Z-16, o trabalho que esta instituição desempenha é de suma importância: "[...] o pescador tem agora um espaço onde ele possa reivindicar seus direitos". Foi a partir da presença da Colônia de Pescadores Z-16, na cidade de Cametá, que se instauraram novos caminhos aos pescadores, buscando uma nova possibilidade de um futuro que aspiram e querem tomar parte. Para nosso informante, a colônia se utiliza de mecanismos de valorização do pescador. O acesso à educação do pescador ou do filho de pescador é de suma importância: "[...] Precisamos entender que não basta saber pescar, mas entender os processos que nos rodeiam".

Ele ainda ressalta que a Colônia de Pescadores Z-16 não procura utilizar seu espaço como escola formal, mas sim introduzir o conhecimento sistematizado capaz de mudar a realidade do pescador, seja na sua formação, seja pelo estímulo de que todos temos direito à terra, à saúde, à moradia, à cultura e à educação. Ele completa:

> Na verdade, trabalhamos junto com os pescadores na luta de uma educação formal pública que seja de qualidade, porque o importante não é somente a implantação de prédios escolares na comunidade onde o pescador mora, mas que utilize mecanismos que possa valorizar o filho de pescador. Isto é, precisamos que também que os filhos de pescadores tenham acesso a uma educação que viabilize a sua entrada para outros caminhos, não somente o da pesca, mas também o de professor, o de médico, o de advogado, etc.

É na fala do dirigente que encontramos traços marcantes da luta de uma educação que possa vislumbrar o desejo do pescador para com seus filhos. Todos têm direito a uma educação que contemple suas necessidades. Assim como em outras práticas, a educação também atua sobre a vida e o crescimento da sociedade no desenvolvimento de suas forças produtivas e a produção de valores culturais.

É nessa perspectiva que vamos identificando o papel da colônia Z-16: não se trata somente da luta em prol dos pescadores em sua prática cotidiana, mas também na condução de alternativas para os filhos de pescadores. Ela não atua em um espaço restrito, vislumbra novos campos de embates; entre eles, uma educação de qualidade para os filhos e filhas de pescadores. Para conseguir este objetivo, precisam revelar suas visões locais e de mundo, suas perspectivas e interesses, de forma a confluir com a compreensão que têm em nível macro, para que resulte em propostas políticas pertinentes.

Ao relatar sobre educação formal e a educação desenvolvida na colônia de pescadores, o dirigente salienta que, desde o começo, a instituição estimula a busca de parcerias na produção de propostas que levem em consideração o trabalhador enquanto sujeito. Para ele:

> Isso não acontece somente aqui na colônia, mas também em outros movimentos sociais aqui de Cametá. Sempre estamos em busca de propor alternativas de projetos educacionais que venham beneficiar o pescador e sua família. Nós sabemos que a luta desses trabalhadores não é de hoje, há uma dívida história que vem sendo negada aos pescadores há muito tempo. Essa luta só é possível porque os pescadores se organizaram na busca de um futuro melhor.

A partir dessas palavras é possível destacarmos o envolvimento de seguimentos sociais, como a colônia com a educação. Desse modo, o contexto vigente exige práticas que considerem o conhecimento nativo dos pescadores, e ainda, que seus profissionais assumam uma postura de animadores e facilitadores, ou seja, mediadores do processo de desenvolvimento, com habilidades das comunidades.

Assim, o poder público deve mudar suas posturas administrativas. A realidade de hoje exige que os tecnocratas (deixem de sê-los), esforcem-se cada vez mais para fortalecer suas posições por meio de processos críticos de formulação de políticas públicas a partir das bases. Por isso, devem promover alianças que lhes permitam desenvolver e realizar diagnósticos e utilizar diferentes metodologias de investigação e capacitação. Por fim, estas organizações devem considerar a relação entre comunitários e profissionais como um processo de construção de saberes, baseada no princípio e na prática da participação. Devem entender ainda que estão em jogo práticas educativas que, como diz Freire:

> [...] demandam a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro, que aprendendo ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias" (FREIRE, 1996, p. 77-78).

A capacitação baseada nos princípios da Educação Popular deve ser entendida como um processo de ação-reflexão-ação, momentos de reflexão sobre a realidade, onde os facilitadores junto com os pescadores constroem processos formativos que lhes propiciaram o exercício da cidadania e a conquista de sua autonomia. Processos que lhes prepararam para exercer a mediação entre as propostas governamentais e os anseios de suas comunidades.

5.3 O OLHAR DO PESCADOR: CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO SOCIAL

O desenvolvimento sociocultural e a relação homem/natureza parece ser a grande particularidade na vida desses ribeirinhos – pescadores –, é o que fica explicitado, em linhas gerais, na fala do informante:

> [...] Aqui na colônia nós começamos a ver o trabalho e a educação como forma de superar a pobreza; vemos a colônia um lugar onde lutar pelos nossos direitos; ajuda nos momentos em que não se pode pescar; o pescador não é agora aquele que só serve para pescar e sustentar a família, mas aquele que tem uma boa formação para o trabalho.

São nessas falas que vamos percebendo que a Colônia Z-16 de Cametá atua no sentido de interpor-se entre diferentes interesses dos pescadores, na busca de encontrar caminhos de soluções para os conflitos sociais por estes atingidos. Aqui nos parece que o objetivo primordial dessa instituição consiste em facilitar o diálogo não somente entre atores com objetivos opostos, mas também entre atores que defendem a mesma causa, isto é, que têm objetivos similares. Assim, segundo o informante, a relação de melhoria de trabalho em sua vida diária e a relação com o meio ambiente se efetivam a partir da relação entre o pescador e a Colônia.

Essa relação entre colônia de pescadores, pescador e a educação tem possibilitado a sistematização de várias experiências de inclusão social. É o que nos revela o trecho a seguir:

> Com os projetos que a colônia nos proporciona a gente aprende a trabalhar direito, tem uma formação profissional, começa a se dar valor. Nós sabemos que agora nós temos algo a conquistar, não somente pra nós, mas para nossos filhos. [...] Foi a partir da colônia que eu aprendi que não se pode agredir a natureza, porque é dela que a gente vive. [...] Nosso futuro é a gente que faz, não espere que o governo venha fazer por nós [...].

Ao fazermos um paralelo entre a fala dos atores sociais da Colônia Z-16, vamos entendendo que o trabalho desenvolvido nesta organização social possibilitou e possibilitará uma mudança significativa da realidade de todos envolvidos no processo. Os executores das políticas sociais da colônia passaram a ouvir as comunidades (pescador), atuando no sentido de que os comunitários modificassem suas vidas, seu sustento e a qualidade do ambiente natural onde vivem, na perspectiva da auto-sustentação. Portanto, isso possibilita uma sistematização das experiências

e realizações desses sujeitos, e permite uma interação positiva para a inclusão social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca da autonomia do indivíduo tem marcado de forma especial o campo da Educação Popular. O esforço de construir uma pedagogia libertadora tem sido a marca dos muitos caminhos trilhados pelas práticas educativas populares, em busca do fortalecimento das suas organizações e de seus movimentos. Esse trabalho buscou evidenciar os paradoxos colocados nas práticas educativas populares que, ao longo de sua história, vêm reproduzindo um discurso da autonomia, e cultivaram, de certa forma, a dependência.

Cabe, inicialmente, um importante alerta: tem-se aqui como referência para essas reflexões o registro de práticas de Educação Popular implementadas pela Colônia Z-16 de Cametá. Isto significa que interessou a esta pesquisa a reflexão das diferentes posições e olhares de pescadores, técnicos e dirigentes a respeito de uma Educação Popular voltada para a prática cotidiana de pescadores e pescadoras. O olhar foi direcionado, portanto, para a prática educativa que tomou para si a apropriação do sujeito pescador. Interessou-nos aqui o trabalho pedagógico realizado em determinadas experiências de Educação Popular na Colônia Z-16.

Assim, não se pretendeu pensar sobre as possibilidades de uma correspondência. O eixo que orienta este trabalho foi diverso: objetivava-se refletir a partir de alguns limites colocados no desenvolvimento daquelas práticas, especificamente no que se refere à compreensão do processo de conhecimento. Pensar "a partir de" possui também o significado de problematizar aquelas práticas, deparando-se com novas perguntas sobre o processo de conhecimento.

A Educação Popular, enquanto forma de sistematização do conhecimento, adentrou em um aspecto importante da pesquisa: a educação ambiental – a relação homem/natureza. Para tanto, foi possível levarmos em consideração um olhar voltado para essa prática presente nas falas do atores sociais.

A educação ambiental, embora nem tão recente em nível mundial, com suas conferências, ainda é um debate que merece muita reflexão e, melhor ainda, se for embasada na *práxis*, isto é, na prática social considerada como ponto de partida para a construção e entendimento dos conceitos.

A trajetória de alguns de nós em movimentos populares, com forte participação na década de 80 do século passado, nos dá em tese, condições de encarar as propostas de educação ambiental de lugar privilegiado na história. As abordagens teóricas de Paulo Freire, em particular as de sua *Pedagogia do Oprimido* (1982), saõ um marco na educação brasileira. Por certo, Freire demonstrou tão categoricamente a falta ou a impossibilidade de neutralidade na educação. O mesmo se aplica à educação ambiental, na medida em que os desafios postos requerem que ela esteja posicionada no seio dos conflitos da sociedade.

Quando tratamos de uma educação ambiental voltada à Educação Popular, podemos afirmar que o trabalho desempenhado pela Colônia Z-16 vem aliando-se aos pressupostos de Freire e contribui no desenvolvimento de uma proposta para uma educação ambiental que leva em consideração o pescador e seu espaço de trabalho. Esta análise final sintetiza boa parte da fala dos atores sociais: levam em consideração a relação homem/natureza. Isso vai possibilitando uma reflexão do pescador frente à realidade social que se encontra. São momentos em que se delimita uma educação voltada para os limites ambientais.

Uma outra questão importante tratada no trabalho diz respeito à luta por uma educação que supere os limites do ler e escrever. O pescador, assim como qualquer cidadão, acredita ser importante ver o filho ou a filha estudar, mas não apenas para ser um pescador, mas, sobretudo, para melhorar a atividade da pesca, por exemplo, e, dessa forma, ter melhores condições de vida.

Podemos dizer que a Educação Ambiental formula princípios que nos levam ao menor grau de degradação do ambiente em que vivemos e do qual compartilhamos. Diegues (1995, p. 52) afirma que a relação entre pescador e meio ambiente exige uma relação de educação. Para tanto:

> [...] A relação dessas populações humanas (pescadores) e seu meio ambiente marinho e de águas interiores exige um conhecimento mais sistemático e aprofundado. Esse conhecimento é ainda mais necessário no momento atual em que as comunidades de pescadores artesanais estão sob severa ameaça por causa da especulação imobiliária e da degradação ambiental, provocada por um modelo econômico que exclui amplas camadas da população, sua cultura e suas formas de organização. Parafraseando Marx, a expansão capitalista sobre o espaço costeiro e marinho tem-se desenvolvido esgotando as duas fontes de riqueza: o mar e os trabalhadores.

As afirmações acima citadas são perfeitamente aplicadas na atualidade, com especial ajuste à realidade da região em estudo. Por exemplo, podemos recordar de dois empreendimentos, entre outros, que causam polêmica entre os pescadores e as autoridades locais. Um deles é a obras de ampliação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que pode ocasionar problemas ambientais. A outra é a própria relação que o pescador tem com a natureza, por exemplo, modificando seu espaço de trabalho, o rio, ao jogar lixo nele.

É um dado importante sabermos que a construção de mediação coletiva pode e deve utilizar políticas de participação popular. Por isso, citamos a Colônia como espaço de mediação entre as políticas sociais e o pescador na tentativa de solucionar os problemas que estes enfrentam historicamente. É neste contexto que a cooperação, o associativismo, os sistemas produtivos não capitalistas, como a Colônia de pescadores Z-16, deverão também ser considerados para a transformação gradual em busca de uma sociedade igualitária, solidária e duradoura, que se fundamente no resgate e fortalecimento das identidades culturais dos povos tradicionais, na socialização dos meios de produção, eliminando a exploração e alienação, tornando o trabalho humano um instrumento de liberdade e emancipação (Cf. SADER, 1999). Temos nesta Colônia um exemplo de respostas afirmativas na mediação social como estratégia para a transformação das vidas dos pescadores

Por fim, foi possível entendermos, a partir da pesquisa em tela, que a relação de educação entre a Colônia de Pescadores e seus atores sociais confirma as ideias de Paulo Freire. Nesta relação com o outro nos educamos mutuamente em um ir e vir de uma posição a outra. Ao nos colocarmos no lugar do outro, teremos um parâmetro para avaliar se nossas ações estão no caminho certo; mas essa é uma atitude difícil e só o tempo nos ensina tal aplicação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. *Repensando a pesquisa participante.* São Paulo, Brasiliense,1985.

BRANDÃO, Carlos R. A educação popular 40 anos depois. In: _____. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Acordos de pesca*: PDA. Cametá, PA: 2006. (Série Sistematização; 2)

COSTA, Beatriz. Pertinência, atualidade e importância política das referências da educação popular: do surgimento aos desafios atuais. In: OLIVEIRA, Antonio Carlos et al. *Educação Popular*: prática plural. Rio de Janeiro/São Paulo: NOVA/Rede Mulher de Educação, 2000.

CALADO, Alder Júlio. Reproblematizando o(s) conceito(s) de educação popular. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1995.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1982.

DESLANDES, Suely Ferreira et al. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. *Povos e mares: leituras em socioantropologia marítima*. São Paulo: NUPAUB-USP, 1995.

DIAS, G. F. *Educação ambiental*: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra*, 1987.*

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FÁVERO, Osmar (org). *Cultura, educação popular*: memória dos anos 60. Rio de janeiro: Graal, 1983.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais*. São Paulo: Loyola, 1995.

GADOTTI, Moacir. Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. In: REUNIÃO DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Anais*... Caxambu, MG, 1998.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação.* São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A transmissão e a valorização da cultura cametaense no processo educacional:
A arte literária trabalhada com alunos de 5ª série da E.M.E.F. Dom Romualdo de Seixas

Joelze Nazaré Wanzeler de Oliveira

Resumo: Na interação com o outro, o sujeito se apropria de saberes populares em seu cotidiano, principalmente os de forma oral, transmitidos de geração em geração. É, portanto, nesta relação de conhecimentos e troca de informações que o indivíduo interioriza, aleatoriamente, dados significativos que irão contribuir para a formação de sua identidade, bem como o entendimento desta. Conhecer e compreender os fatos e todo o conjunto imaginário de lendas e mitos que fazem parte da cultura de um povo possibilita ao sujeito a valorização de suas tradições. Nesta transmissão de valores, a escola desempenha um papel importante na medida em que repassa aos alunos conceitos sistematizados e concretos, permitindo a estes conhecer sua realidade, facilitando seu engajamento na sociedade histórico-cultural na qual estão inseridos. Logo, eles passam a ser conhecedores de sua identidade, aptos e críticos neste processo de conhecimento de suas origens, de troca de informação e formação.
Palavras-chave: Cultura popular; valores culturais; educação e cultura.

Abstract: In the interaction with other, the subject seizes of knowing popular, continuously, in his daily life, principally in the oral form when they were transmitted of generation in generation. It is, so in this relation of knowledge's and exchange of information that the individual internalizes, aleatoriamente, significant data that will be going to contribute to the formation of his identity, as well as in the understanding of this. To know and to understand the facts and the whole imaginary set of legends and myths that make part of the culture of a people makes possible to a subject the increase in value of his traditions. In this valuable transmission, the school fulfills an important paper in so far as it goes over again to the pupils systematized and concrete concepts, allowing when these knowing his reality, making easy his commitment in the society cultural-historically in which they are

inserted. Soon, they start to be experts of his identity, and suitable and critical in this process of knowledge of his origins, of exchange of information and formation.
Keywords: Popular culture; cultural values; education and culture.

1 INTRODUÇÃO

Como cada comunidade humana possui sua história, a qual é construída no decorrer dos tempos, cada indivíduo que faz parte dessa história carrega em si traços que permitem inseri-lo e identificá-lo como pertencente a um determinado grupo social.

Ao longo dos anos, vários conceitos e visões acerca do que realmente significa o termo cultura e o que ela carrega de tão valioso para o reconhecimento e a valorização da história de um povo foram elaborados. Todo processo histórico-cultural representa a vida diária de sujeitos que, significativamente, vivem diversas expressões culturais que irão identificá-lo frente a outros povos. Essas expressões são repassadas de geração em geração, a fim de que suas raízes e tradições se tornem perenes, não efêmeras. Olhar a cultura como um conjunto de saberes e como o acúmulo de conhecimentos que uma comunidade possui é sinônimo de uma história construída ao longo de um processo socio-histórico-cultural, no qual seus sujeitos identificam-se por seus costumes populares, advindos de pessoas que viveram em outras épocas. Cada comunidade carrega em si peculiaridades sociais que são vividas nas mais variadas formas de manifestação cultural. De acordo com Antônio Augusto Arantes (1998):

> A cultura constitui os diversos núcleos de identidade dos vários agrupamentos humanos, ao mesmo tempo em que os diferencia uns dos outros. Pertencer a um grupo social implica, basicamente, em compartilhar um modo específico de comportar-se em relação aos outros homens e à natureza.

A sociedade, como um todo organizado e consciente de que sua tarefa é perpetuar suas tradições populares, faz com que a história de sua gente seja valorizada. É importante que haja interesse e participação de todos da comunidade. Terry Eagleton (1943, p.21), em sua obra *A ideia de cultura* nos diz que

> [...] tanto pessoal como social: a cultura é uma questão do desenvolvimento total e harmonioso da personalidade, mas ninguém pode realizar isso estando isolado... Deslocar cultura de seu significado individual para o

> social. A cultura exige certas condições sociais e já que essas condições podem envolver o Estado, pode ser que ela também tenha uma dimensão política. A cultura vai de mãos dadas com o intercurso social, já que é esse intercurso que desfaz a rusticidade rural e traz os indivíduos para relacionamentos complexos, polindo assim suas arestas rudes.

Assim, vemos cultura popular como arte que se constitui no ventre do povo, das pessoas mais humildes e/ou oriundas do campo, e estende-se a diversos setores sociais, formando então uma comunidade humana histórica. Ela é algo social. Sua significação, entretanto, possui sentidos com alguma distinção como afirma Eagleton:

> É difícil escapar à conclusão de que a palavra *cultura* é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade. Seu significado antropológico abrange tudo desde estilos de penteados e hábitos de bebida até como dirigir a palavra ao primo de segundo grau de seu marido... (1943, p. 51).

Mas então, o que pode ser visto como cultura? O que, basicamente, se define como cultura, levando-se em consideração o modo de vida de um agrupamento humano? Em diversos povos espalhados pelo mundo inteiro, observam-se atos característicos como a linguagem, trajes e costumes, o que logo significa que determinado sujeito faz parte de determinado grupo social. Porém, nem toda prática social pode ser considerada como ato cultural. Há práticas que são *peculiares* a um povo, mas há as que são apenas *características,* as quais podem fazer parte de outras comunidades humanas. "A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico", diz Willians (1981, p.13). Tylor (1987) afirma ainda que "cultura é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como membro da sociedade".

Definitivamente, em sentido amplo ou restrito, todo processo de relacionamento humano produz significativas manifestações culturais como linguagem, folclore, moral, artes e outras, vividas e revividas, disseminadas e sentidas a cada dia por aqueles que almejam manter vivos seus costumes e suas crenças. Tudo é criação de um povo em contínua relação com o outro.

Quando se fala em cultura, remetemo-nos a um mundo de tradições, de preservação de valores e de manifestações folclóricas. O Brasil é um

país conhecido por sua diversidade cultural. Cada cidade possui suas peculiaridades locais. Em cada lugar se descobre um jeito diferente e interessante de viver. As pessoas, de acordo com seu lugar de origem, expressam-se culturalmente de um jeito singular, próprio daquele lugar, envolvidos e guiados por sua história.

Nosso país é o resultado da aglutinação de raças que contribuíram com suas características biológicas e culturais para que a população brasileira pudesse surgir. A religião, a cor, o falar, a alimentação e a dança, tudo isso é cultura popular vivida pelo sujeito brasileiro que traz em suas origens as mais diferentes descendências. Todos esses conhecimentos e modos de vida são considerados valiosos e de suma importância para a formação e permanência de nossa história milenar. Brancos, negros, índios, todos fazem parte igualmente dessa história. Infelizmente, a cultura popular traz consigo o estereótipo das diferenças sociais, dividindo pessoas e pensamentos.

E, apesar de haver discriminação por parte daqueles que consideram cultura como algo sem valor, devemos lembrar que toda manifestação popular é tradição, abrangendo todos que vivem em um determinado meio social. Mesmo os que banalizam as tradições estão envolvidos no processo sociocultural. Quem nega suas raízes, nega sua própria existência, nega a infância, as brincadeiras os costumes, os amigos da bola, o medo e arrepio sentidos, os apelidos quando criança, as ladainhas na casa da avó, as aventuras, as cantigas de roda, as festas no bairro, o banho de rio. Do passado nos vem nossa história, no presente buscamos vivê-la e contá-la para, assim, eternizá-la, inventá-la e reinventá-la no futuro.

> [...]
> A rua da União onde eu brincava de chicote-queimado e partia as vidraças da casa de dona Aninha Viegas.
> [...]
> Depois do jantar as famílias tomavam as calçadas com cadeiras, mexericos, namoros, risadas.
> A gente brincava no meio da rua. [...] (BANDEIRA, 1925)

Todo esse emaranhado que constitui a cultura popular, sendo passado continuamente para as gerações futuras, é revivido e recontado cotidianamente. Toda cultura é sempre uma reflexão profunda sobre a história de um povo, de sua arte e de demais aspectos humanos e sociais. Está definitivamente enraizada na memória do coletivo. Cultura é algo que o homem produz sempre.

2 EDUCAÇÃO E CULTURA

Todo grupo humano organizado é considerado produtor e reprodutor de cultura. O seu modo de construir algo, de produzir arte, de relacionar-se com seu conterrâneo, seu jeito de pensar o mundo e de organizar-se socialmente tornam-se um conjunto de valores culturais e de identidade daqueles que vivem em alguma comunidade humana.

Desde as mais simples ações até as mais planejadas atitudes e expressões artísticas ficam caracterizados e o sujeito é facilmente reconhecido como pertencente a um determinado grupo. Assim, todo agrupamento humano, desde a sua mais remota formação social, estrutura-se a partir de como os indivíduos agem nos diversos aspectos socioculturais como o ato de vestir, de comunicar-se com o outro, etc. Estas formas singulares de vida de cada povo é que identificam sujeitos de divergentes universos culturais. Para Roque de Barros Laraia (2006):

> O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam [...] é o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Em relação a esse processo acumulativo de valores culturais que envolvem a experiência e todo o conhecimento adquirido popularmente, destaca-se o papel da escola também como agente principal desta ação de repassar conceitos culturais e incentivar seus alunos na busca pelo conhecimento de suas origens. Isso não só por ser vista como uma instituição que forma opiniões e detém conceitos sistematizados, mas também que conta com profissionais que, de certa forma, possuem experiências e um conhecimento mais concreto e sistematizado do processo histórico da região na qual se encontram inseridos.

A educação escolar deve ter em vista, em primeiro lugar, que o sujeito já possui, mesmo que de forma desordenada e limitada, conhecimentos adquiridos no meio social em que vive, e precisam ser levados em conta pela escola, partindo-se desta experiência familiar para conceitos mais amplos e gerais, sempre propiciando ao aluno uma volta às suas origens. Para Mikhail Bakhtin (1992):

> A identidade do sujeito é construída a partir da mediação da palavra na sua relação com o outro, e é nesta relação que os sujeitos se constituem. A aprendizagem, isto é, o processo educacional, está relacionada com a própria experiência do sujeito consigo mesmo, com o conhecimento de sua origem, de seus valores culturais.

Portanto, a escola deve primar por considerar os conhecimentos adquiridos no dia a dia do aluno, valorizando sempre o que ele já domina, e incentivá-lo a valorizar as tradições de sua gente e a mantê-las vivas na memória. O que a escola precisa fazer é buscar o processo histórico-social de determinado grupo humano e levar para o ambiente escolar, despertando no aluno o interesse e a curiosidade em conhecer mais e melhor sua origem; e uma das melhores formas de fazer tal tarefa é trabalhar narrativas que contem sua história.

As narrativas são formas de representação espaço-temporal e histórico-social de vários grupos sociais, por traduzirem valores e práticas de caráter coletivo, seja pelo teor descritivo – do espaço e da paisagem – ou pelo teor narrativo, temporal e memorialístico. Nas populações mais antigas, esse caráter se acentua, pelo fato de que a narrativa tem papel privilegiado de repasse de tradições e valores, sem falar na interação entre diversas gerações, uma vez que nesses grupos o texto é um modo eficaz de representação da realidade local e de conhecimento e (re)afirmação da identidade, tradutora de símbolos e de ideologias.

Em cada agrupamento humano já existiram ou ainda existem pessoas que, sentindo-se envolvidos por suas tradições e valores culturais, passam suas vidas contando e recontando fatos históricos de seu povo para as gerações mais novas, como forma de não deixar que a cultura de sua terra caia no esquecimento ou desapareça por completo. São pessoas que, voltando-se para seus costumes e movidas pelo sentimento de amor à terra em que nasceram, intensificam a recordação de seus valores e dos costumes herdados de suas origens por meio da linguagem oral ou escrita, sendo que a primeira geralmente é a mais usada para tal. O contador leva aos sujeitos informações históricas de suas raízes, por meio de uma mensagem poética e prazerosa, na qual sua voz e seus escritos trazem o testemunho da memória que se enquadra, constantemente, num processo de criação e recriação permanentes do mundo em que a comunidade humana em questão está inserido.

Aqui, a memória deve manter-se viva. Do contrário, seria como se tudo o que foi vivido antes pelas gerações passadas perdesse o sentido, o valor cultural construído ao longo dos anos não contribuiria para a formação histórica de tal comunidade. Assim, entende-se por memória uma propriedade de conservar informações, conceitos e experiências; remete-nos a um conjunto de manifestações culturais, de costumes, que nos permitem atualizar e reelaborar informações e conceitos passados, sem que se percam os valores históricos. A memória funciona, então,

como elemento de identidade essencial ao reconhecimento dos grupos formadores da sociedade, algo que identifica sujeitos ligados à história.

Voltando-se para a nossa realidade, ou seja, para a situação do processo educacional do município de Cametá, frente a tudo o que foi abordado anteriormente, vejamos se a educação local está levando para a sala de aula a história cultural de seus discentes. Na verdade, o que tenho observado é que os mais jovens desconhecem ou não são induzidos a conhecer e valorizar o que é seu; elementos culturais que contribuíram, de certa forma, para a formação de sua identidade.

Apesar de vivermos em uma sociedade moderna, onde a cada dia surge uma nova invenção do homem, um mundo cheio de tecnologias avançadas, a escola não deve permitir que as tradições populares e a memória do povo cametaense se percam, ou seja, ela deve ser lembrada de vez em quando. Nossa cultura, sim, deve ser disseminada e revivida a cada dia, reinventada, contada nas escolas, trabalhada pelos educadores, que devem ser continuadores deste ato de repasse de tradições, almejando manter sempre vivos seus costumes e suas crenças. Devem-se criar oportunidades para que os alunos e até mesmo a comunidade cametaense manifeste sua cultura e participe de forma ativa de suas criações, transmitindo tradições, criando situações em que nós, enquanto comunidade cametaense, redescubramos, continuamente, um jeito novo de manter e fazer nossa história. O pensar e o agir do povo está impregnado de fatores histórico-sociais e os discentes, às vezes, não têm consciência de onde vêm certos costumes, falares, credos e por que estes lhes foram repassados. Por isso, a necessidade em estudar e pesquisar esta deficiência no ensino escolar cametaense: a falta de interesse e de práticas pedagógicas nas escolas, no que diz respeito ao uso de conhecimentos culturais de Cametá e saberes populares nas salas de aula.

3 A PRESENÇA DA CULTURAL CAMETAENSE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Com cerca de 115 mil habitantes e situada à margem esquerda do rio Tocantins, ao nordeste do estado do Pará, Cametá é uma cidade cheia de encantos, palco de acontecimentos históricos, berço de homens ilustres e dignos de nosso reconhecimento. Então, por todo valor histórico e pelo acervo cultural que possui, sendo considerada uma das cidades paraenses com grande potencial histórico-cultural, porque não buscar a valorização e a permanência de tal acervo? Será que a geração atual reconhece isso?

Será que é consciente dos fatos históricos ocorridos que enalteceram o nome de Cametá como a grande revolução popular chamada Cabanagem[1]? Por esses e outros fatos acredito que o repasse de todo processo cultural e dos fatos característicos devem ser ensinados nas escolas, como um meio eficaz de o sujeito conhecer e voltar às suas origens, mesmo porque tudo tem um valor sócio-cultural, tem uma significação simbólica que precisa ser entendida e preservada.

Nesta perspectiva, Antônio Augusto Arantes (1986) afirma que

> [...] em se tratando de vida social, a cultura (significação) está em toda parte. Todas as nossas ações, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, das formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é constituído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos "cultura".

Vejo, assim, que a escola deveria partir do conhecimento que o aluno já tem para melhor obter resultados de suas ações, pois, quando este chega à escola, seus conhecimentos, as suas origens e as condições culturais em que vive possuem um certo valor para ele. O educador, muitas vezes, se esquece ou ignora que a experiência diária do aluno pode colaborar, e muito, para a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a construção do conhecimento se torna mais fácil e eficiente quando o indivíduo participa de toda a ação educativa, expressando suas ideias, opiniões e anseios em relação à sua realidade, mostrando ser conhecedor de suas origens e colaborador atuante para sua preservação.

O professor e a escola devem propiciar oportunidades que ajudem o aluno a buscar mais, para que, enquanto cidadão cametaense, amplie sempre sua visão. Penso assim porque observo que pouco se tem feito em relação a isso. O que se vê ainda em Cametá é que os contos regionais ou qualquer outra manifestação cultural, quando são trabalhados, acontecem em feiras pedagógicas, peças teatrais e eventos culturais, como festas juninas, comemoração ao dia do folclore, isso, é claro, esporadicamente. Em contrapartida, a escola deve incentivar sempre o resgate da cultura cametaense. Na verdade, o que realmente acontece é que os educadores locais prendem-se absurdamente aos livros didáticos e deixam de lado algo valioso que é educar a partir da realidade do aluno. A escola como um todo não valoriza o saber cotidiano do aluno. É claro que o uso do

[1] Cabanagem foi a revolta popular, ocorrida em 1835, que teve seu primeiro grito em Cametá, em oposição às ordens de Portugal.

livro didático, sob uma visão de educação nacional, é indispensável no processo de ensino, pois o aluno irá ampliar suas potencialidades e conhecimentos, tendo uma visão mais crítica e abrangente em relação a todas as áreas do conhecimento humano; conhecer outras culturas também é muito importante, pois irá ensinar o aluno a ter respeito pela cultura dos outros, a conhecer os costumes e a origem de outros povos. Porém, a escola deve ter em mente que a cultura local possui lugar privilegiado nesse processo.

Um dos instrumentos de ensino que defendo na sala de aula é o uso de textos narrativos que contem a história do povo cametaense de forma prazerosa e poética. As narrativas, como já foram citadas anteriormente, possuem um valor inenarrável quanto a isso, já que, além de levar ao aluno sua história, incentivam-no a praticar o ato da leitura. É como unir o útil ao agradável. O professor deve permitir que o aluno leia sua realidade e a questione, ou seja, permitir que ele descubra a significação de símbolos culturais, visto que a cultura em si também é isso: um conjunto de valores morais e culturais, repletos de simbologia. Desse modo, interpretar o significado de fatos e outros fatores culturais implica em construir e reconstruir o modo de vida do povo cametaense, nas suas relações sociais, na sua estrutura interna e nas suas relações com outros grupos e até mesmo com a natureza, pois esses símbolos não foram constituídos de forma aleatória, no vazio. É correto que os alunos os vejam como produtos de homens reais e os interpretem, vendo com respeito a estrutura histórica de sua realidade. Daí, o papel da escola em incentivar o aluno para que ele não perceba tudo isso sem valor real, mas sim para ver-se também como agente deste ato de preservação cultural.

Então, depois de ter a consciência de que a cultura é este conjunto de tradições, uma vez que os comportamentos são adquiridos por meio de um processo de aprendizagem que envolve gerações passadas e futuras, que interagem na busca pelo reconhecimento histórico-cultural, coloquemos um pouco do acervo literário que Cametá possui, visando, sem dúvida, à divulgação de nossa cultura e à sua preservação, facilitando ainda mais o ensino de nossas origens e dando suporte didático para a escola trabalhar o assunto.

O povo cametaense, principalmente as pessoas mais velhas, conhece, conta e reconta com perfeição a história de sua gente e de tudo que a compõe. Há fatos reais, há casos, ou "causos" [2], lendas e mitos que permanecem enraizados no inconsciente de todos, tudo fruto de uma

[2] "Causos" – dialeto rural.

ação coletiva e histórica. Há festas e danças, músicas e arte, procissões, comidas típicas e iguarias, fruto dos saberes antigos, das experiências passadas, da crença, do orgulho em ser cametaense e da vontade em tornar eternas todas estas tradições.

A cultura popular é preservada, principalmente, pela literatura oral e pela escrita. Os provérbios, contos[3], cantos populares, danças de roda, cantigas, lendas, ditados populares, jogos infantis, orações, procissões... são memórias registradas e vividas pelo povo, sendo que, muitas vezes, o significado de tudo isso passa despercebido.

Terra boa e abençoada,
Orgulho do Tocantins,
Onde as águas são mais verdes,
Onde as matas são jardins.

Terra-mãe de um povo bravo
Que aos cabanos enfrentou,
Dominando seus excessos
Com coragem e com ardor.

Terra do ritmo quente;
Do famoso Siriá,
Onde o Samba de Cacete
Incita a gente a dançar.

Terra que vive o presente,
Sem o passado esquecer
E usa em prol do futuro,
A experiência e o saber.

Terra onde reina a fartura
Do aviú, do mapará
Do açaí – o pão do pobre –,
Da castanha-do-pará. (MOCBEL, 1985)

Todo este saudosismo e este forte amor pela terra em que se nasce somam-se ao desejo de fazer com que a história de um povo seja vivida diariamente por seus criadores, pois é o homem que a constrói, dentro do coletivo. E, para que essa história de fatos e tradições não se perca

[3] "Contos" – Narração que contém um valioso mistério de um povo, pois tudo é maravilhoso, surpreendente e fascinante; história contada e recontada por várias gerações.

no tempo e nem na vida de um povo, é necessário que todo seu acervo histórico seja preservado, mantendo-se vivo na memória dos sujeitos. Na cultura e na arte popular, o povo cametaense e as pessoas que contribuíram ou ainda contribuem para a preservação de nossas tradições devem manter uma relação amigável e constante, onde um completa o outro, por meio da troca de experiências e olhares, um mais antigo e outro mais recente de ver a história; e isso se dá através de textos literários que falem de cultura cametaense, os quais podem e devem ser introduzidos na escola. Estes conteúdos precisam ser ensinados, frequentemente. Isto porque, acima de qualquer interesse, servem como um instrumento de transformação e de conservação social; e, mais uma vez, a escola deve assumir seu compromisso sociocultural, executando tal tarefa.

Como já foi dito, um dos meios mais eficazes para que se crie um alicerce sólido nesta preservação da história e da tradição cultural é por meio de textos, onde se contam de forma prazerosa e crítica fatos ocorridos no decorrer dos tempos. Em um grupo social sempre há quem conte tais fatos, usando uma voz poética, crítica, que evidencia de um jeito encantador a memória e os valores socioculturais de uma comunidade humana; e Cametá não foge a esse conceito. Mais uma vez as narrativas são vistas como grandes colaboradoras para a memorização de valores culturais e morais. Espaço, tempo, personagens, isso tudo permanece presente na memória e na tradição.

Em nosso meio social, contamos com vários artistas e escritores que, com seu jeito simples e caboclo[4] de ser, relatam e registram fatos relevantes de tudo o que ocorreu e que contribuiu para a formação histórico-social de Cametá. Os contos, as atividades de caça e pesca, as brincadeiras, a linguagem popular, genuinamente cametaense, as festividades religiosas, o mutirão, os costumes familiares, enfim, tudo é parte integrante de nossas ações sociais e fazem do homem um ser social. Contos e poesias narram falares e costumes de um povo, suas relações e seus comportamentos, evidenciam as tradições locais e apontam para um passado memorável e saudoso, para um presente de aprendizado e absorção de conhecimento, e para um futuro de expectativas. Essas narrações são vistas como um meio de manter um vínculo entre o povo e suas origens, repassando valores sociais entre gerações, nas quais se traduzem conhecimentos, ideologias e aspirações populares.

[4] Caboclo – Da língua Tupi: caá- que significa mato, monte, selva; e boc- que quer dizer retirado, oriundo, ou seja, aquele que vem do mato, habitante que vive no meio rural, ribeirinho.

Nosso acervo literário é vasto e rico em informações, poesia e história. Então, porque o sistema educacional não utiliza essas fontes generosas de conhecimento cultural em suas atividades escolares? O aluno tem que aprender a valorizar suas raízes, sua vivência, revivendo sua história a cada dia, interagindo com outros, recriando fatos, sem que perca sua essência cultural. Como afirmamos antes, são bastante reduzidas as situações em que os estudantes cametaenses falam ou participam ativamente da cultura local, limitando-se apenas às festas de santos, carnaval e a alguns eventos culturais ao longo do ano. Não há projetos que intensifiquem as manifestações culturais ou que façam a memória do povo ser ativada. As ocasiões em que mais se enfatizam essas manifestações são o carnaval e as festividades religiosas, como por exemplo, a festividade de São João Batista, padroeiro de Cametá. As escolas restringem suas ações culturais e populares somente a esses eventos, não dando mais oportunidades para que seu alunado reformule ou repense sua história. O que se vive ou se fala de cultura cametaense é reduzido a um grupo de pessoas, geralmente as mais velhas ou aqueles que fazem parte de algum grupo folclórico, ocasionando, assim, uma negação de identidade e de origem ou, até mesmo, uma banalização frente a qualquer manifestação cultural, principalmente por parte dos mais jovens.

O que observo quando estou em algum evento cultural é que os jovens desconhecem o que realmente é cultura cametaense, ou seja, não há uma real transmissão de valores, principalmente por parte do sistema educacional local. Disto decorre a minha preocupação e meu interesse em analisar se a educação do município desempenha sua função de colaborador na preservação desta história, repassando aos alunos conteúdos de modo satisfatório.

Voltando ao assunto, nossos contadores de histórias que, com sua maneira peculiar e interiorana de falar, foram colaboradores preponderantes na firmação de nossa tradição e de nossos costumes, são pessoas que viveram fatos, que conheceram e viram de perto as mudanças sociais, espaço-temporais, a formação de todo o conjunto de lendas e mitos que povoaram e ainda povoam o imaginário cametaense. Eles são protagonistas dessa história, conhecedores de suas origens, incentivadores da valorização de costumes, autores de obras belíssimas que retratam como tudo começou, ainda que muita coisa tenha se originado de sua idealização e lembranças vagas.

Fazer com que o aluno leia suas raízes é ligá-lo ao passado de seus antecessores, por meio de textos regionais escritos em obras que divulgam e enaltecem nossa cultura local. É, também, provocá-lo a saber mais e

a ler mais. As obras de autores locais traduzem, de forma prazerosa, os aspectos histórico-sociais que ajudaram na formação da personalidade cametaense e de toda simbologia que existe por trás de cada fato. Os contos, as lendas[5], os mitos[6], e outras manifestações culturais que povoam o imaginário cametaense são símbolos de que nosso estudante precisa ter consciência de que ele também é personagem de todo este enredo histórico.

O sistema educacional de Cametá tem conhecimento de todo o conjunto de obras culturais cametaenses e não as utiliza em suas atividades, dificultando o processo de entendimento e valorização do aluno perante esses fatos. Não reformula seu currículo introduzindo conhecimento local em seus planos educativos, colocando a identidade do aluno como ponto fundamental a ser abordado no processo educativo. Não leva ao aluno textos que agucem sua curiosidade ou que o ajudem a refletir sobre conceitos já trazidos de casa. Nomes como os de Alberto Moia Mocbel, Salomão Larêdo e suas criações literárias deveriam ser citados e trabalhados em sala de aula, e não o são, pelo menos é o que nos mostra o resultado de nossa pesquisa; e, quando chegam a ser citados, não são devidamente conceituados ou reconhecidos. Obras como *Ecos Cametaenses*, de Alberto Moia Mocbel, publicada em 1985, na qual encontramos fatos históricos ligados ao nosso município, com alto valor cultural; ou *Zé do Povo*, do mesmo autor, publicada em 1994, onde ele emprega em suas narrativas um linguajar caboclo amazônida, enfatizando o falar típico desta região, e ainda incentiva o jovem cametaense a ser criativo e a produzir cultura, escrevendo sobre suas origens e levando-as aos outros, deveriam ser estudados e explorados na escola.

Outra personalidade que deveria ser guardada na memória de nossos jovens é Salomão Larêdo, nascido em Vila do Carmo, município de Cametá e reconhecido nacionalmente por suas belíssimas obras que falam de nossa cultura. Este tem a perene preocupação em manter viva a cultura de sua gente. Prova disso é que ele a divulga por onde passa, fazendo-a ser admirada por aqueles que a leem. Larêdo possui

[5] Lenda – esta palavra provém do baixo latim e significa "o que deve ser lido". Antes, ela constituía uma compilação da vida dos santos; era lida em refeitório e conventos. Hoje, a lenda é produto do inconsciente da imaginação popular. É vista como uma narrativa mais ou menos fabulosa, que transmite oralmente a tradição dos povos, referente à sua origem.

[6] Mito – do grego "mythos", fábula, narrativa.

notoriedade nacional, sendo que, há pouco, ganhou o prêmio *Monteiro Lobato*, concedido pela União Brasileira de Escritores (UBE), com o livro de contos *Sarrabulho – a lenda da Cobra Norato*, conforme noticiaram vários jornais paraenses. Este livro de contos foi inspirado nas diversas versões dessa lenda amazônica. O prêmio, recebido em 31 de outubro de 2008, é a sua chance de, mais uma vez, representar a literatura produzida no Pará. Estes e outros nomes da literatura cametaense, que foram e/ou são pessoas que escreveram ou escrevem baseados em tudo o que viveram, sempre com a preocupação de manter viva e presente a história de sua terra e de seus conterrâneos, devem ser exemplos a serem seguidos pelos mais jovens no contínuo processo de preservação cultural.

Este autor, amante de nossa cultura, já publicou outras obras que falam de nossas festas religiosas e profanas, como o carnaval no pequeno livro intitulado *Fofós de Cametá*, onde aborda uma das melhores épocas em nossa cidade. Os blocos mais antigos, as festas populares, a origem de algumas escolas de samba. Há mais trabalhos seus que enfatizam nossas tradições e mexem com nosso imaginário, falando-nos de lendas, da Cametá mais antiga, do povo e suas crenças; esses trabalhos também precisam fazer parte do cotidiano do aluno e devem ser levados em conta na hora do planejamento escolar anual. O que é nosso precisa ser preservado, a começar pelo incentivo às gerações mais novas em ler sua própria história.

Podemos afirmar que nossa cultura, então, está em tudo o que nos cerca: no falar, no agir, no pensar, no convívio diário com o outro. Por isso, a escola deve aprofundar esse convívio com a transmissão de nossa história para seus alunos. Por que não buscamos mais conhecimentos literários nas obras que falam tão bem de nossos costumes? Por que não fazer com que os jovens valorizem esta iniciativa de divulgar e engrandecer nossa cultura. Os casos de "visagens"[7], a lenda da Matinta Pereira[8]; as danças como o banguê, o samba de cacete, o siriá; nosso artesanato; a culinária cametaense; nosso folclore; nosso dialeto; nosso jeito singular de viver; tudo isso precisa ser valorizado pelas gerações mais novas, principalmente por aqueles que estão iniciando o processo de leitura e de produção textual com mais ênfase e amplitude.

[7] Visagens são seres sobrenaturais e de mau agouro, fantasmas que assombravam as ruas com poucas casas e assustavam quem ficasse a andar de madrugada pela via pública.

[8] A lenda da Matinta Pereira conta a sina da velha andarilha que vaga à noite pelos quintais e solta um grito assustador, pedindo alimento ou fumo para as pessoas.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

O foco de nossa pesquisa são os alunos de 5ª série, do Ensino Fundamental, basicamente os da E.M.E.F. Dom Romualdo de Seixas, por entender que é nesta etapa educacional que a escola deve iniciar seus trabalhos de transmissão de valores culturais e morais para seu alunado. É nessa etapa que a percepção da origem de seus antepassados e da cultura local deve ser aguçada e ter papel preponderante, antes que outras culturas os influenciem, em detrimento da nossa. Os alunos nessa referida série educacional iniciam sua ampliação de leitura e seus conceitos internalizados entram em contato com os mais diversificados mundos. Isto é, sua leitura de mundo, como Paulo Freire assim determina, o conhecimento adquirido no meio social, passa a ter influência de outras origens. Dessa forma, a escola precisa iniciar o quanto antes seu processo de preservação cultural, conscientizando os alunos a valorizar e a resgatar a identidade cultural da qual fazem parte. É importante ensiná-los a discernir o que realmente é cultural ou não, para não haver banalização, negação ou conflito de valores culturais e morais. É necessário incluí-los logo neste ciclo de resgate e valorização de suas origens, para torná-los cientes e responsáveis pela preservação de sua legítima identidade.

A partir do contato que tive com as turmas e do caminho que nossa conversa tomou, pude notar que, raramente, se comenta ou se vive a cultura cametaense na sala de aula. Os discentes responderam muito pouco sobre sua própria história, sobre o lugar em que vivem. Quando questionei uma das professoras com que frequência lia ou trabalhava textos de escritores cametaenses na sala de aula, ela respondeu-me que raras foram as vezes em que isso aconteceu, sendo que os textos de autores nacionais são os que mais são lidos pelos alunos, ou seja, a cultura do outro possui mais valor e lugar primordial nas aulas de leitura ou de produção textual.

Perguntei-lhe ainda se os textos de escritores locais eram lidos em sala de aula, e ela, que era responsável por uma das turmas observadas, respondeu-me que "raramente, pois o tempo é muito curto para explorar esse assunto; trabalho mais na semana do folclore". Em contrapartida, ela concorda que cultura e educação devem caminhar juntas, "[...] pois a cultura está ligada diretamente à educação".

Outra professora envolvida na pesquisa afirmou que, atualmente, cultura e educação são duas vertentes sem aproximação: "No âmbito educacional hoje, cultura e educação apresentam-se desligadas uma da outra, muitos educadores não conseguem ver a importância da cultura

na formação do indivíduo; tomam o indivíduo como alguém desprovido de valores, costumes, crenças". Então, por que os coordenadores que planejam o currículo escolar do município não se empenham em trabalhar e superar esta problemática que é a falta do ensino de cultura em nossas escolas?

Para averiguar e confirmar esse problema, apliquei também questionários com os alunos das 5ª séries, por vê-los, é claro, como os principais lesados e prejudicados nesta falta de interação com sua própria identidade. A ausência de atividades que envolvam a cultura cametaense e que falem do assunto no espaço escolar é notória e preocupante, pois muitos deles, por considerarem um assunto de pouca importância para suas vidas, sequer responderam aos meus questionários. Como vimos, o tempo é um dos empecilhos que impedem o professor de enfatizar mais com seus alunos os textos que falem de cultura cametaense. Esta falta de disponibilidade e de políticas pedagógicas que induzam o aluno a escrever e a ler sua origem é notória na aplicação dos questionários. O domínio de cultura cametaense, a origem do município, dos costumes, o anonimato dos autores cametaenses, a tradição das manifestações folclóricas, são conceitos que não fazem parte da educação dessas crianças. Elas sabem pouco ou quase nada da vida de seus antepassados, da história sociocultural da qual também fazem parte, e não têm consciência disso. Tudo o que sabem é muito superficial, muito vago e quase sem significação histórica. Será que, daqui a alguns anos, estes cametaenses terão orgulho de sua cultura, será que serão interessados em sua preservá-la e valorizá-la? Será que o tempo é, realmente, um obstáculo determinante?

Quando os alunos foram questionados se já tiveram contato com textos de escritores cametaenses, eles responderam com bastante objetividade: "não".

Obtive essa resposta de, pelo menos, 14 alunos. Muitos nem mesmo responderam. Pude notar que, infelizmente, o conhecimento que eles têm de cultura cametaense é muito pouco. Tudo se restringe a lendas, danças e origem de Cametá. A totalidade dos fatos histórico-sociais e sua essência são desconhecidas e, nem sequer questionaram, mostrando total desinteresse pelo assunto. Outra questão que mostra a ausência de valorização cultural na vida desses alunos é o total desconhecimento de escritores que ajudaram a fazer de Cametá um lugar com peculiaridades culturais que são respeitadas e reconhecidas por pessoas que nem são cametaenses. Os alunos entrevistados citaram nomes que não fazem parte do universo da literatura cametaense, ignorando todo esse universo de conhecimento. Por exemplo, foi citado

o nome de Jorge Elias Mocbel que, na verdade, não existe; ou citaram somente "Moquibel". Esses nomes foram citados de maneira aleatória e sem nenhum interesse em conhecer os autênticos escritores de nossa história. Percebe-se com isso um total descompromisso dos alunos e, principalmente, dos educadores, que não reformulam ou repensam suas práticas pedagógicas.

Outro ponto abordado em minhas análises culturais foi a preocupação em fazer com que as professoras tivessem certo discernimento entre cultura e folclore, já que ambos os termos possuem certa afinidade conceitual e, em se tratando de folclore, as manifestações culturais limitam-se somente ao período em que há comemorações, ou seja, o tempo é bem curto; e a cultura acontece e se vive sempre. Por isso, pedi a elas que respondessem outro questionário para saber qual seria sua visão frente a estes termos. Isso porque acredito que, muitas vezes, elas enfatizem em sala de aula só o que é folclórico, ou seja, trabalhem fatores culturais abrangendo outras culturas de forma singular e única, sem distinções regionais.

Entendo que o folclore possui um conceito mais restrito de manifestações culturais, não abordando outros pontos históricos da vida de determinada comunidade humana. Segundo Paulo de Tarso Andrade (2006):

> O folclore brasileiro é o resultado das diferentes histórias de povos; uma mesclagem de raças do índio, do negro e do branco; e dessa mistura a expressão artística e cultural de cada região brasileira se constitui. O fenômeno folclore existe em todos os níveis sociais aculturando-se ou aculturado.

E mais

> O folclore desempenha um papel de relevância na vida do homem. Ele se constitui na manifestação popular cultural deste povo e o seu objetivo maior é contribuir para a educação e prática de disciplinas interessadas em aprender a nossa cultura, nos meios escolares ou não, que é indispensável para qualquer formação desse povo.

Portanto, falar em folclore é importante, mas não se deve esquecer que cultura é muito mais que isso, ela possui um valor mais abrangente, como já foi bastante abordado anteriormente. Então, por falar algumas vezes em folclore, a escola acredita já ter repassado o suficiente sobre as origens do aluno, não respeitando sua cultura local. De acordo com o que foi respondido pelas professoras, elas são conscientes da diferença entre esses termos.

Assim, minha pesquisa só confirmou o que, de fato, eu já previa: a falta de interesse em trabalhar a cultura cametaense nas atividades escolares, o incentivo que os alunos não têm para conhecer suas heranças culturais e fazer comparações de realidades distintas, isto é, a Cametá de hoje e de antigamente, a falta de planejamento por parte da coordenação escolar em trabalhar tais conceitos e atuar como transmissora de valores culturais e morais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o melhor veículo para se difundir e valorizar a cultura. É por meio da disseminação cultural que a escola criará seres humanos mais conscientes de sua verdadeira identidade cultural. O ambiente escolar tem papel crucial para desempenhar a função de formador de opinião, de valorizador da identidade cultural da região em que está inserida, de reconhecimento, de diversidade cultural. Por isso, enfatizo e reforço a necessidade de se reformular o conteúdo programático ensinado nas escolas cametaenses, retomando o ensino da cultura local em suas atividades e incentivando o aluno a ler e a escrever sobre sua realidade histórica, engajando-o na luta de preservação do acervo cultural que nossa região possui, e fazendo-o conhecedor de toda obra literária que possuímos.

Para isso, a escola, primeiramente, deve reconhecer a complexidade do assunto que é a valorização cultural dos alunos, seus pensamentos e conceitos fornecidos e formados em seu cotidiano. Ela deverá contribuir continuamente e significativamente para a transmissão de atitude do aluno, o qual deverá valorizar mais e resgatar sua cultura, tornando-se um indivíduo mais consciente de suas origens e conservador de suas tradições, mantendo viva sua legitimidade cultural. Quanto mais cedo o sistema educacional adotar medidas que instiguem o aluno a valorizar o que é seu, mais eficaz e prazeroso será o resgate de seus valores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo de Tarso. *Conhecendo o nosso folclore*. 8.ed. Belém: Kanga, 2006.

ARANTES, Antônio Augusto. *O que é cultura popular*? 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Um conceito de cultura*. 19.ed. Rio de Janeiro, 2006.

MOCBEL, Alberto Moia. *Ecos cametaenses*. Belém: Grão-Pará, 1985.

MOCBEL, Alberto Moia. *Zé do Povo*. Belém: Coringa, 1994.

ANEXOS

Questionário aplicado com os alunos:

1. O que você conhece da cultura cametaense?

2. Do que você gosta na cultura cametaense?

3. Você conhece algum autor/escritos cametaense? Qual/quais?

4. Você já teve contato com textos de autores cametaenses? Sobre o que esses textos falavam?

5. Na sala de aula, você lê ou escreve sobre a cultura cametaense?

6. O que você sabe sobre a origem de sua cidade?

7. Você acha importante saber a história de sua cidade, dos povos passados, da origem dos nossos costumes? Por quê?

8. Em épocas de eventos culturais no município, você observa as danças e outras manifestações folclóricas que falam da cultura cametaense? Comente.

Questionário aplicado com os educadores:

1. Como você vê a relação cultura e educação?

2. Como você vê a cultura cametaense, hoje?

3. Você trabalha textos de escritores cametaenses em sala de aula? Por quê?

4. Você, algumas vezes, enfatiza a cultura cametaense para seus alunos?

5. Os alunos detêm algum conhecimento sobre nossa cultura? Eles demonstram interesse?

6. Você acredita ser importante permitir que o aluno tenha acesso à sua realidade sociocultural através de textos locais?

7. Em épocas de eventos culturais no município os alunos comentam assuntos relacionados às tradições locais?

Questionário aplicado com os educadores sobre folclore e cultura:

1. Como você, professora, comemora o dia e/ou a semana do folclore, em conjunto com a escola?

2. De acordo com alguns estudos e conceitos, cultura e folclore são termos diferentes, sendo que o primeiro possui um conceito mais amplo e o segundo, mais restrito. O que você pensa sobre isso? Já havia se atentado para estes detalhes?

3. Por favor, de acordo com seu entendimento e sua experiência profissional, conceitue folclore e cultura.

Da teoria à prática:
Reflexões sobre o ser e o fazer-se professor

Lília Christiane Vanzeler Viana

Resumo: Apresenta alguns aspectos pertinentes relacionados ao papel do outro no processo de reflexão e a dinâmica que se estabelece na relação professor e aluno por meio dos processos de aprendizagem, tendo como objetivo despertar no leitor ações práticas de reflexão sobre o ser e o fazer-se professor. Apresento exemplos práticos que mostram a importância da refletividade nos contextos de formação de professores; e também processos de co-construção e as mútuas transformações dos sujeitos, procurando abarcar as várias interações estabelecidas, assim como os significados culturais que estruturam e canalizam o desenvolvimento das pessoas. Procura mostrar por meio de pequenos recortes de observação o resultado de uma pesquisa realizada em uma turma 1ª série do Ensino Fundamental. A formação, aqui, é vista por meio de sua participação em uma rede de relações que constitui a dinâmica social.
Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; formação; interações sociais; prática reflexiva; valorização.

Abstract: This article presents some relevant aspects related to the role of another in the process of reflection and dynamics that are down in the teacher and student through the processes of learning. With the aim of awakening in the reader practical actions to be thought about and become teachers. In presenting practical examples that show the importance of reflectivity in the contexts of teacher education. As co-present construction and mutual transformations of the subject, looking down encompass the various interactions and the cultural meanings that structure and channel the development of people. Attempts to show through small cutouts of observation, discursive the result of research conducted in a Grade 1 class of elementary school. The training here, is seen through its participation in a network of relations which is the social dynamics.
Keywords: Teaching-learning, training, social interactions, reflective practice; recovery.

1 INTRODUÇÃO

> É necessário ouvir as vozes e os relatos dos professores para desvendar uma parte do interior do ofício, para recuperar a esperança de que a paixão de ensinar ainda seja possível.
>
> *Francesc Imbernón*

Na atualidade, é notória a busca pela educação comprometida com mudanças e transformações sociais mais voltadas para uma formação ampla do homem, enquanto cidadão na sua plenitude. Nesse contexto, é consensual a ideia de que a formação de professores deve estar articulada ao desenvolvimento pessoal e profissional como condição para conquistar a autonomia profissional. Assim caminha nessa direção a necessidade de criar espaços de interação que favoreçam a troca de experiências e de saberes, tendo por referência a reflexão crítica.

Pensar a formação continuada de professores pressupõe a compreensão das condições sociopolítico-econômicas e histórico-culturais determinantes da sociedade capitalista que condicionam a realidade e o contexto educacional e exige o entendimento das circunstâncias implicadas na vida cotidiana da escola, nos saberes e fazeres da experiência docente e discente, além do compromisso com a indissociabilidade entre teoria e prática, concebendo a prática reflexiva e a teoria contextualizada como condição para a ação pedagógica.

No entanto, para se trabalhar com formação continuada de professores é necessário considerar que a constituição do ser professor é, também, construída na sua prática docente, nos diversos contextos de ensinar, de aprender e nas condições psicossociais, afetivas, culturais e sociais em que essas ações educativas e pedagógicas ocorrem.

Os processos de constituição do sujeito e da atividade criadora acontecem também na ação educativa, nos contextos educacionais e nos processos de ensino e aprendizagem, nos quais os professores e os alunos estão presentes e se apresentam na relação com os outros enquanto sujeitos singulares, ao mesmo tempo em que se constituem e constituem outros sujeitos mediatizados pela cultura de uma determinada sociedade. Assim, Vygotsky (1990, p. 2001) enfatiza que,

> O processo de constituição da atividade criadora no sujeito deve ser entendido tanto como um produto histórico-social, inserido no tempo e no espaço em que acontece, considerando as condições objetivas do contexto, quanto como uma relação específica desse sujeito com o mundo, já que

> para criar ele necessita dos conhecimentos adquiridos anteriormente para articulá-los na sua imaginação com uma postura capaz de transformar os sentimentos e as emoções, dando-lhe nova significação. Nessa perspectiva, a atividade criadora envolve reflexão, emoção e imaginação ao mesmo tempo, superando-os para que possa surgir o novo, a criação.

Nesse sentido, aprender e ensinar são processos permanentes e complexos, que transcendem ao sistema de escolarização e de profissionalização, pois implicam a constituição do sujeito nos diversos contextos educativos.

A complexidade da constituição do sujeito, dos processos da atividade criadora e da produção da subjetividade é revelada na importância da participação do outro, considerando que esses processos psicológicos são mediações que se constituem nas relações intersubjetivas e nas práticas sociais e pedagógicas, que acontecem em um cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças e semelhanças.

Entretanto, a formação docente, se estiver engajada e comprometida com uma visão crítica e questionadora da realidade social, pode potencializar relações sociais e práticas pedagógicas produtoras e acolhedoras da singularidade e da diversidade, da especificidade e da multiplicidade de fazeres, dizeres e olhares da existência humana, pois a relação de ensinar e de aprender acontece no mundo, com o mundo, com os outros e consigo mesmo, em uma determinada realidade socio-histórica e cultural, na qual se estabelecem as relações e as práticas sociais.

Contudo, a análise que me proponho neste artigo refere-se ao papel do outro no processo de reflexão de nossa prática pedagógica, na ressignificação de novas aprendizagens, ações e práticas de reflexão sobre o ser e o fazer-se professor. Com a intenção de melhor contextualizar a origem de minha temática, volto meu olhar para uma experiência vivida em sala de aula.

Esta produção encontra-se estruturada da seguinte forma: após a introdução, há um tópico tratando brevemente de aspectos teórico-metodológicos do desenvolvimento humano; em seguida, há outro tópico denominado *Vidas em aberto*; o quarto tópico trata da escola e seu contexto; o quinto tópico denomina-se *O olhar da professora sobre os seus alunos e o seu trabalho e olhar das pessoas que trabalhavam na escola sobre os alunos*; e, para finalizar, apresento as conclusões deste trabalho, resultado de vivências e pesquisas realizadas em uma escola periférica do município de Cametá, com crianças de uma 1ª série do Ensino Fundamental.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Considerando o desenvolvimento humano como um processo essencialmente interno e socialmente mediado, tal como é defendido por Vygotsky, a intervenção educativa é um fator determinante no percurso evolutivo do sujeito. Constituímo-nos nas relações intersubjetivas mediados pela cultura e pela linguagem.

Assim, quanto mais ricas e diferenciadas forem as práticas sociais de aprendizagem, os sujeitos terão maiores possibilidades de desenvolvimento e ampliação de suas funções psicológicas, maiores serão suas possibilidades de apropriar-se daquilo que definimos como humanidade, ou seja, a nossa hominização dá-se no plano das relações com os outros mediados pelos conhecimentos culturais. É nessa relação que o indivíduo irá promover o desenvolvimento da sua singularidade, da sua subjetividade. Portanto, para Vygotsky, os modos humanos são históricos e culturais, próprios de determinados contextos socioculturais.

Para Vygotsky (1991, 1993) e Wallon (1949; 1959), o desenvolvimento humano é um processo que se dá do nascimento à morte, dentro de ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados por meio de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa desempenha papel ativo, apropriando-se dos bens culturais, reelaborando-os; dispondo e sendo disposta, reproduzindo e indo além da reprodução dos papéis sociais.

Contudo, "as formas como agimos, pensamos, sentimos, ou seja, a nossa vida cognitiva e afetiva é socialmente constituída" (FALABELO, 2005, p. 28). O conteúdo do psiquismo, tal como é entendido por Vygotsky, está no exterior do indivíduo, isto é, no social. O mesmo vai sendo constituído por diversos processos de aprendizagem em que esse indivíduo, na sua interação com o outro, mediado pela linguagem vai se apropriando e internalizando os conhecimentos socialmente valorizados pelo grupo social em que está inserido.

As relações sociais criadas são continuamente reconstruídas a partir de interações, ou seja, de ações estabelecidas entre as pessoas, as quais são articuladas por meio do intercâmbio de papéis.

> Assim, esses papéis podem ser assumidos, negados, recriados pelos participantes. E esses são apropriados por cada pessoa ao longo do seu desenvolvimento, a partir dos vários recursos sígnicos disponíveis nos ambientes sociais e são integrados criativamente às ações das pessoas, transformando-as e as funções psicológicas que lhes dão suporte (OLIVEIRA, 1998).

A criança, então, conforme discute Vygotsky (1991), reconstrói internamente os modos culturais de ação e sentimento que foram compartilhados com ela nas relações intersubjetivas com os adultos. Esse processo de internalização e apropriação de conhecimento transformam-se de atividade interpessoal para intrapessoal.

Em síntese, considera-se que a condição humana básica é a imersão do indivíduo em um mundo simbólico, em processos sociais contínuos de construção de significado e de si próprio enquanto pessoa. Ou seja, nesse processo, o indivíduo vai aprendendo, no jogo das relações de conhecimento, a compreender-se a si mesmo, a compreender o mundo e os outros. Os elementos externos ao indivíduo constituem seu espaço de experiências, o qual se torna um instrumento para seu desenvolvimento.

Segundo Wallon (1959), cujas ideias aproximam-se das de Vygotsky, o ser humano é um ser que nasce com maior imperícia, imaturidade e incompletude e que, por conta dessa fragilidade inicial, se torna incapaz de sobreviver sem ajuda do outro.

Dessa forma, o elemento mais importante do meio é o outro social que, por meio de suas ações e interações com a criança e da organização do ambiente, traça as metas gerais para o seu desenvolvimento. Estas são baseadas em metas pessoais, construídas durante o processo de socialização e resultam em uma maneira pessoal de conceber as expectativas sociais para aquela criança, naquele contexto e naquela cultura.

Portanto, o desenvolvimento humano se dá na dependência de outro ser humano, que, além de nos inserir em determinados contextos ou posições sociais, é intérprete do mundo para nós e para o mundo. Nesse processo, o outro é o grande mediador e as características dessa mediação podem ser bastante diversas, em função das significações existentes nas redes de relações sociais dos sujeitos.

Dada a construção histórica e cultural, os elementos orgânicos, físicos interacionais, sociais, econômicos e ideológicos podem ser considerados discursos que vão sendo definidos conforme o papel assumido ou atribuído ao sujeito, nas interações que se estabelecem em determinado contexto socio-histórico. Desse modo, o contexto e as características pessoais dos sujeitos e interação, diferentes elementos, alternam-se quanto à sua relevância, transformando a trajetória das significações e das próprias ações.

Para ocorrer o aprendizado também são necessários processos ricos e diversificados de interação social, além de incentivos que proporcionem ao indivíduo a busca de suas realizações e necessidades pessoais.

Assim,

> O aprendizado conduz ao desenvolvimento uma vez que desperta os processos internos de desenvolvimento, dentro de um grupo social. [...]. Portanto, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKY, 1991, p. 101).

Nesse jogo de objetivação do mundo interior nos signos linguísticos, o sujeito vai ganhando aceitação social, constituindo-se em sua singularidade, afetando e sendo afetado. Assim, o sujeito vai auto-aprendendo e se constituindo. Os signos indicam os efeitos afetivos das relações interativas produzidas em salas de aula. Para Bakthin, (1997, p. 98)

> Toda enunciação efetiva, seja qual for a sua fórmula contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. As enunciações produzidas – sejam verbais ou não verbais – apresentam-se como indícios para se compreender a constituição das relações afetivas em salas de aula [...].

O confronto desestabiliza as formas de ser, fazer, pensar as relações de ensino aprendizagem, pois as emoções entrelaçam-se no processo, configurando e reconfigurando os movimentos e condutas do sujeito no contexto interdiscursivo.

3 VIDAS EM ABERTO

Encontrava-me entusiasmada para contribuir com a Educação do Município de Cametá. Estava terminando meu curso de graduação em Pedagogia, quando surgiu a oportunidade de trabalhar no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série. Inicialmente, pensei que não teria problemas para trabalhar em salas de aulas com número elevado de alunos, bastava ter domínio da turma e aplicar todo o conhecimento adquirido na Universidade.

Até então, nunca havia trabalhado com turmas de 1ª série, muito menos com uma turma "problemática" em escola de periferia, quando, de repente, tive a felicidade de viver essa experiência. Fui lotada para trabalhar em uma escola periférica do município de Cametá, com uma turma de alunos selecionados e que não podiam misturar-se com os outros alunos para não causarem mais problemas à escola, que queria, na verdade, vê-los bem longe de seus olhos, para que não mais os incomodassem.

Passou-se algum tempo, mas nunca me saiu da memória a imagem daquelas crianças com comportamentos de adultos, que pareciam tão carentes de afeto e atenção. As atitudes e comportamentos delas afetaram-me profundamente.

A carreira de professor não é nada fácil, pois deparamo-nos com realidades diferenciadas, principalmente quando se trata de escolas de periferia, onde a realidade é, no mínimo, "cruel". A periferia faz parte de uma população socioeconômica desfavorecida, que sofre um intenso processo de segregação e de marginalização social e econômica. A igualdade de oportunidade é lema da democracia da qual o país se assegura, mas funciona apenas como ideologia. Na vida da periferia, a democracia se apresenta como exclusão, segregação e marginalização.

Considerando que o meio social contribui muito para a formação do indivíduo e que aprendemos em relação com os outros, não só as pessoas, mas a própria periferia já é discriminada como um local em que predomina a pobreza e a marginalidade. Segundo Wallon (1946), com efeito,

> [...] o eu e outro estão ligados para sempre. Constituem-se conjuntamente, a partir de um estágio inicial de indistinção; e o Outro permanece um parceiro perpétuo do Eu na vida psíquica, esse fantasma do outrem que cada um leva dentro de si.

Às vezes, na condição de professores, ficamos sem saber o que fazer. Considerando que a vida dessas crianças e jovens está aberta a todas as interferências que o mundo pode oferecer-lhes, interferências essas que podem ser boas ou ruins e, na maioria das vezes, são ruins.

Era o primeiro dia de aula e os comentários eram negativos, preconceituosos e discriminatórios sobre a turma.

> – Mas olha quem está ali! Professora, cuidado! Hum..., Esse aí é muito perigoso. Dá nó no vento e rouba até pensamento. Isso come uma maconha... No outro ano, vamos fazer um abaixo-assinado, pedindo ao prefeito que lhe pague mais um salário, porque essa turma é a peneira da peneira – falava-me, em tom alarmante e irônico, um membro da escola a que eu acabara de chegar, em meu primeiro dia de trabalho.

Será que não havia outra maneira de me recepcionar? Confesso que fiquei assustada e, ao mesmo tempo, angustiada.

Primeiro dia de aula naquela turma de alunos selecionados, bi, tri, poli-repetentes no banco dos réus. Eram julgados como incapazes, perigosos, bagunceiros, enfim, os alunos que ninguém queria e não tinham mais jeito foram jogados na mesma sala.

Essas atitudes discriminatórias e preconceituosas incentivavam aquelas crianças a atitudes ainda mais agressivas e sentiam-se desvalorizadas, acreditando que eram pessoas ruins, condenadas ao fracasso e sem perspectiva de desenvolvimento. Nas palavras de Charlot,

> Não existe fracasso escolar; o que existe são alunos em situação de fracasso. Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para habilitação que desejam, histórias escolares que terminam mal, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão (2000, p. 16).

Se o que predominava era a insatisfação do presente, o indivíduo arriscava-se a buscar no futuro uma espécie de refúgio, assim é de se temer que ele não tenha força suficiente para seguir em frente. Nas palavras de Freud (apud SNYDERS, 1993), "a escola deve proporcionar aos jovens vontade de viver e oferecer-lhes sustentação e ponto de apoio". Essa perspectiva de vida e o ponto de apoio eram negados àquelas crianças, que se mostravam pouco interessadas e que desenvolveram atitudes de negação e pouca colaboração com os processos de aprendizagem. Embora em raros momentos demonstrassem interesse em adquirir conhecimentos, quando eram colocados diante desse saber, desenvolviam atitudes de oposição e desordem.

Percebi que aquelas crianças estavam abaladas psicologicamente, sem proteção, carentes de conhecimentos, carinho, afeto, de atenção, eram individualistas, com auto-estima baixíssima. Apresentavam comportamentos extremamente violentos. Só falavam em bater e batiam, furavam os colegas, xingavam-se uns aos outros, falavam em matar, etc. Viviam a reclamar que estavam com fome. Esses alunos estavam totalmente excluídos.

Fala-se tanto de inclusão quando, na verdade, tudo parece se constituir em mero discurso. Até mesmo a função da escola, que deveria ser a de formar cidadãos para participar conscientemente da sociedade em que vivem e preparar os alunos para vida, na prática, não vem realizando esses objetivos. Assim, longe de promover a igualdade, cumprir seu papel social, educacional, formativo e histórico, ela contribui para a desigualdade e para a exclusão daqueles que mais precisam ter educação de qualidade.

Diante dos comentários que ouvia na escola sobre a turma, agora sob minha responsabilidade, respirei fundo, senti vontade de chorar, gritar e

sair dali correndo. Pensei: "e agora, o que faço? Droga de vida! Droga de sociedade!" Aquela realidade estava precisando com urgência de alguma interferência positiva. Resolvi aceitar o desafio, enquanto professora recém-formada em um curso de Pedagogia, iluminada por princípios teóricos e metodológicos que apontam para as possibilidades, ainda que pequenas, de os processos educacionais fazerem alguma diferença na vida das crianças, em termos de formação humana e apropriação dos valores e comportamentos socialmente valorizados.

Encontrava-me no terreno da educação, após quatro anos de formação (graduação), envolvendo estudos, reflexões, críticas, aprendizagens, domínio de competências e habilidades necessárias ao exercício de minhas funções docentes. Então, percebi, ainda angustiada com a situação que presenciei, que com essas ferramentas poderia fazer alguma interferência positiva na vida das crianças. Acreditar nas ferramentas do processo educativo, eis o bálsamo que me levou a aceitar o desafio de trabalhar com aquela turma.

Acreditar na possibilidade de mudança, de que aquelas crianças poderiam, com a minha mediação e com os conhecimentos a serem trabalhados, re-significar suas atitudes em relação a si mesmas, à professora, à escola e aos conhecimentos, isto é, às relações de aprendizagem; este foi o caminho que se delineou à minha frente, enquanto educadora, professora, enfim, uma profissional qualificada.

Aos poucos, nossos relacionamentos foram se estabilizando em relação ao respeito mútuo. Algumas mães passaram a procurar-me e dizer fragmentos da vida de seus filhos, ajudando-me a compor uma imagem mais apurada sobre as crianças-adultos, que tinha a responsabilidade de educar. Conhecer melhor as crianças e suas relações familiares se apresentava como condição indispensável para que eu pudesse orientar minhas atitudes e práticas docentes.

Ficava horas pensando naquelas crianças: "Será que Ricardo já almoçou hoje? E as outras crianças? De quem será a culpa de toda essa injustiça? Dessas mazelas? Eu também tenho culpa?" Quantas interrogações me atormentavam. Nas palavras de Moisés (1994, p.14),

> É obvio que, ele, o professor, por si só, não é capaz de transformar a realidade que extrapola a própria escola e tem suas raízes no econômico e no sociopolítico. Mas sua competência, como profissional da educação, é sem dúvida, um dos fatores de maior peso quando se pensa na melhoria da qualidade de ensino.

Precisa-se aceitar o aluno como ele é. Conforme nos diz Charlot (2000, p. 54), "é preciso compreendê-los como eles são, e é precisamente o aspecto de benevolência incluso na compreensão que fará com que o aluno possa progredir". O conhecimento para aqueles alunos estava sendo negado pela própria escola, que deveria ser o lugar onde eles pudessem progredir com a ajuda dos colegas, por meio de suas relações com os outros.

Em mais um momento de reflexão percebi que, para ajudar aquelas crianças, precisava buscar o outro para socializar minha dificuldade. Então, fui à Universidade em busca de ajuda e nela encontrei meu ponto de apoio.

A Universidade, na perspectiva de se consolidar como instância mediadora da formação humana, tem na formação inicial e continuada dos educadores, a responsabilidade no sentido de situar-se como catalisadora das expectativas as necessidades presentes que emergem do local de trabalho.

O estudo do cotidiano escolar é fundamental para se compreender o papel socializador que a escola desempenha na construção de saberes acadêmicos ou na veiculação de crenças e valores e, além disso tudo, é preciso um interesse especial em ampliar o conhecimento e possibilidades de novas descobertas.

Na perspectiva dos estudos de Rego (1995), os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. É necessário que possamos partilhar de um espaço para a transformação, para as diferenças, para o erro, para as contradições, buscando refletir sobre estas informações.

Se conseguirmos efetuar a reflexão com competência profissional, estabelecendo uma relação dialética entre a teoria e a prática, o trabalho concreto da sala de aula poderá servir como fonte de reavaliação de teorias pedagógicas, bem como para um encaminhamento de procedimentos metodológicos que privilegiem a interação pedagógica como elemento constitutivo da aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a universidade ocupa um papel essencial, mas não único, para a formação dos professores, oferecendo-nos o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade. Cabe ao professor atualizar-se sempre e isso nos remete à necessidade de formação continuada no processo de atuação profissional.

Pautados nessa ideia de formação constante, senti a necessidade de buscar novos saberes para tentar resolver o problema desta turma de 1ª série. Aplicamos, então, um projeto, juntamente com alguns bolsistas da UFPA, mediados por um professor de Didática e Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da UFPA/Cametá, o qual ajudou muito a transformar a vida daquelas crianças.

A turma era composta por 29 alunos, de origem humilde, faixa etária entre 7 e 14 anos, sendo que apenas 03 deles estavam começando a ler, os outros sabiam apenas copiar do quadro e outros em fase de coordenação motora.

Contudo, após nossa interferência e mediação, o conhecimento agora é trazido para os alunos pelo afetivo. Para Charlot (2000, p. 92),

> Quando o conhecimento é trazido para o aluno pelo afetivo ele aprende realmente bem o que cativa, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades com seus alunos [...]. A alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor.

Nessa mediação do conhecimento entre alunos e professores, entre o Eu e o Outro, cria-se um vínculo imediato com o Outro, onde se comunica a emoção, o desejo e o fervor de adquirir e trocar conhecimentos. Segundo Charlot (2000, p. 54), "a educação é uma produção de si, por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda [...]". Assim, após oito meses, o comentário era geral: "Nossa! Como eles estão mudados, quem diria que eles ainda tinham jeito. Poderiam aplicar esse projeto em todas as turmas. Realmente, eles mudaram muito!"

Como educadora acredito que a educação é o caminho para que as luzes se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir de igualdade de oportunidades e avançar em direção à função humana. Mas, se a própria escola apaga a luz desses indivíduos, como poderão se formar? Estarão mesmo condenados ao fracasso e até mesmo à evasão escolar, prontos para caminhar nesse mundo de desigualdades e exclusões? E nós, professores, que podemos encontrar pela frente mais um Ricardo, como tentaremos fazer a diferença na vida dessas crianças, já que, às vezes, o fracasso também nos domina e deixa-nos cada vez mais frustrados?

4 A ESCOLA E SEU CONTEXTO

> Buscamos palavras que possam contar de nossos ofícios. Mas todas, embora do fundo brotadas, resvalam, deslizam por sobre a camada de tempo e distância.
>
> *Thiago de Mello* (2001)

A escola é apontada como problemática em termos da clientela, da aprendizagem e indisciplina dos alunos. É uma escola de periferia, que, como salienta Silva (2003), essa expressão, além de designar o lugar em que a escola se situa, sintetiza problemas e limites considerados peculiares a essas escolas.

Esses limites e problemas são entendidos, na maioria das vezes, como decorrentes do modo de vida pouco "civilizado" de seus usuários. A expressão "escolas de periferia" também remete às baixas expectativas quanto ao alcance do trabalho educativo que delas se realizam e, igualmente, ao lugar socioeconômico em relação ao outro. Nas palavras de Falabelo (2005, p. 196),

> A escola, para os jovens, não se reduz apenas a lugar de apropriação e de elaboração de conhecimentos. Ela também é espaço de encontros, de procuras, de buscas, de amizades e companheirismo. Relações essas que também envolvem aprendizado. Excluídos da especificidade das relações de conhecimento, muitos alunos entregam-se apenas à experiência das relações pessoais.

Foi nessa escola de periferia que conheci 29 crianças, condenadas ao fracasso escolar, tentando sobreviver nos embates e nos confrontos cotidianos. Aqui esses sujeitos são entendidos por Vygotsky (2000) como a síntese histórica de suas relações sociais, suas vidas e seus comportamentos não decorrem apenas de uma esfera privada, mas também é diferente do social.

Enquanto ia me inserindo no cotidiano dessa escola e das crianças, eram inúmeras as indagações que em alguns momentos me remetiam à história particular de formação de cada aluno, à minha formação e ao lugar que ocupavam no imaginário dos funcionários e das pessoas do bairro.

Minha inserção nessa instituição de ensino deu-se no início do ano letivo de 2006. Disposta a contribuir com aquelas crianças, percebi, logo no primeiro dia, as dificuldades que iria ter que enfrentar. Ficou evidente

por meio das falas de alguns funcionários, como já dito anteriormente, que a grande dificuldade para trabalhar com as crianças advinha da pobreza material e cultural em que viviam, desestruturação familiar, exclusão e abandono a que estavam submetidos. Mas, além desses problemas socioeconômicos e culturais, a questão maior era o descaso da escola e de seus agentes em relação ao destino daquelas crianças, rotuladas, classificadas e excluídas das práticas educativas.

As enunciações dos alunos mostravam como era a realidade vivenciada em suas relações em sala de aula. Assim, Bakhtin (2002), salienta que "as enunciações concretas dos lugares sociais são aprendidos pelos sujeitos, os quais elaboram com aceitabilidade ou não a palavra do outro". Sendo assim, na concepção bakhtiniana, considera-se a sala de aula como um espaço social ideologicamente constituído, no qual se dão a ver as múltiplas formas de constituição do sujeito. Nela é possível perceber as relações de acolhimento, de aceitação e, igualmente, de exclusão e de negação do outro. E ao visto e nomeado como diferente, como marginal, é também negada a possibilidade de se formar, de melhorar sua vida.

Além dos problemas sociais, defrontei-me com sérios problemas pedagógicos de aprendizagem, pois a maioria das crianças não sabia ler, outros nem possuíam coordenação motora, e logo percebi que o trabalho seria intenso.

Uma turma excluída e em crise. Essa foi minha primeira impressão. Para a escola, essas crianças estavam condenadas ao fracasso escolar, tal como Saviani (2002, p. 30) denunciou: "o fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga uma disfunção é, antes, a função própria da escola". Aquelas "crianças" marginalizadas procuravam saída no mundo do crime, das drogas e da prostituição, pois, em suas diferenças como fracassados, pobres, bi, tri, poli-repetentes, não encontravam lugar na prática homogênea da sala de aula, intolerante com os pedidos desses seres que não aprendiam e não conseguiam dominar os conceitos escolares.

Se, por um lado, os membros da escola as tinham como pessoas perigosas, se seus comportamentos eram constantemente criticados, por outro lado, essa escola não apresentava outros caminhos para solucionar os problemas que eram apontados. Essas crianças eram tratadas com atitudes discriminatórias, que mais contribuíam para aumentar a agressividade e diminuir a auto-estima.

Em momento algum, discriminamos suas atitudes, pois estava explícito que tudo aquilo fazia parte de seu cotidiano, mas que precisávamos intervir de alguma forma para poder mudar, pois aquelas crianças precisavam de

atenção, conhecimento e carinho para apreenderem a aprender os modos humanos de ser e de se comportar.

Vygotsky (2000, p. 122) nos adverte para que não ignoremos as necessidades dos sujeitos, assim como os incentivos que são eficazes para colocá-los em ação, pois, se assim o fizermos, "nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos"

Além dos problemas de comportamento como: recusa, abandono, agressividade, nesse período pude observar que aquelas crianças apresentavam muitas dificuldades e entraves no seu percurso educacional e, geralmente, suas atitudes às atividades de sala de aula eram de negação; parecia que o processo de aprendizagem de leitura e escrita tinha pouco significado para eles.

É notório que as práticas de leitura nas escolas ainda pautam-se nas concepções de interpretação única, em que não há uma relação afetiva positiva, e que esse processo é mecânico e sem exploração das significações, por isso, são percebidas pelas crianças como algo sem importância, sem significado para suas vidas.

Para esse fato, Vygotsky (1998, p.139) nos chama atenção de que na escola: "ensina-se às crianças a desenhar letras e construir com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita". Cheguei ao ponto de refletir se estava proporcionando aulas de forma mecânica, sem significado para os alunos, pois parecia que eles não se interessavam pelas atividades. Alguma coisa estava faltando para que eles pudessem aprender a leitura e escrita, que eram suas maiores dificuldades.

É importante lembrar que algumas daquelas crianças já tinham um acesso, ainda que restrito, ao mundo simbólico, e a escola precisava apenas enxergar esses pontos fortes que estavam escondidos. O papel da escola é proporcionar às crianças possibilidades para se desenvolverem, pois devemos olhá-las não apenas em suas dificuldades, mas "temos que buscar as forças positivas do defeito, dirigindo-nos para alcançar o que é socialmente valorizado, construindo assim a auto-estima perdida ou não estabelecida" (PADINHA, 1997, p. 33). Precisa-se compreender que a aquisição da leitura depende das práticas sociais e culturais em que estamos inseridos. A compreensão da leitura e o acesso ao mundo simbólico são construídos em suas relações com o outro e com o conhecimento.

As crianças precisam ser vistas dentro dessas relações sociais, pois o que acontece nas escolas é que só se consegue enxergar as dificuldades que as crianças apresentam, nesse processo de aquisição da leitura e escrita, sem se perguntar, conforme nos indaga Falabelo (1997), "como ocorreu esse processo antes de sua entrada na escola? Em que contexto sociocultural essas crianças se encontravam e se encontram inseridas, em que a leitura e escrita são pouco valorizadas?".

Por estarmos inseridos em uma sociedade letrada, temos a necessidade de nos apropriarmos da escrita, buscamos de forma constante o aprendizado para que possamos nos realizar enquanto humanos e constituir-nos enquanto indivíduos. Na vontade de conseguir esse aprendizado, a criança vai até a escola, mas depara-se com algo totalmente diferente de sua realidade, pois a leitura é vista como uma obrigação desvinculada de suas maiores necessidades e do desenvolvimento da consciência, o que gera o desinteresse e a evasão escolar.

Inserida no cotidiano daquela sala de aula, experimentei situações mediadas pelo silêncio e angústias, pelas tentativas fracassadas de modificar aquela realidade. Sempre preocupada com a qualidade social do ensino, desejava compreender os sujeitos que ali estavam e se constituíam.

Para a escola aquela classe era uma das "piores", as crianças indisciplinadas e incapazes de aprender. Independente do que acontecesse naquela sala de aula, já era um espaço destinado ao fracasso tanto da professora quanto dos alunos. Conforme salienta Charlot (2000, p.18),

> [...] o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente do aluno em situação de êxito – sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar no sistema escolar hierarquizado, etc. não somente, o fracasso escolar é analisado, então como diferença de posições, como também [...].

Assim, se de um lado a escola os via dessa forma, o meu trabalho era apresentar a essas crianças outras possibilidades de se relacionar com os conhecimentos. Se a escola os via como fracassados, passei a vê-los e tratá-los como vencedores. Nesse processo, a educação haveria de fazer alguma diferença. Passei a trabalhar com a perspectiva de que a escola é o lugar de relações, de aprendizagens, de conhecimentos, atitudes e comportamentos.

Assim, buscamos diferentes formas de trabalhar o conhecimento, colocando, sempre, os alunos como sujeitos da ação, mediados pelos pesquisadores e pela professora. Na medida em que as ações foram

acontecendo, verificavam-se graduais mudanças na configuração afetiva da sala de aula. As crianças foram mudando suas atitudes. Ao se sentirem mais valorizadas, passaram a dar atenção às atividades desenvolvidas, o que provocou novas relações e o despertar para o conhecimento.

O conhecimento, que antes era visto pelos alunos como algo sem sentido, passou a tomar outra dimensão. As crianças começaram a demonstrar uma afetividade de aceitação pelo conhecimento e deixaram de lado o descaso que, durante algum tempo, dominava a turma.

Embasados nas teorias vygotskianas, a metodologia que adotamos era composta por diversas atividades, tais como: leitura e produção de diferentes gêneros textuais, jogos didáticos, brincadeiras, músicas, lendas regionais, mitos e contos, poesia, teatro, dança, pintura (cantinho do artista), cantinho do leitor, baú de leitura, cantinho do escritor, historinhas, filmes infantis e adultos, ditado com palavras móveis, varal, murais, painéis, atividades orais e escritas, enfim a sala de aula tornou-se um ambiente alegre, letrado e alfabetizador.

Neste sentido, para Vygotsky (1998), o importante é colocar a criança em contato e em interação com toda riqueza simbólica disponível, com os produtos culturais e semióticos os mais diversos possíveis. Procuramos trazer para as crianças um mundo de leitura que se articulava com as suas vivências, suas experiências, seu conhecimento prévio. Reelaborando os conteúdos de suas leituras e produzindo o conhecimento na relação constante com o outro.

A afetividade foi um ponto fundamental no desenvolvimento das crianças, pois, por meio dela, pudemos perceber a evolução dos indivíduos e sua relação com o conhecimento. Nas palavras de Falabelo (2005), compreende-se que a afetividade desenvolvida em sala de aula não está apenas naquelas relações de carinho, atenção, paciência, ajuda e colaboração, mas envolve a recusa, o descaso, o desinteresse dos alunos pelo conhecimento, que também são formas de mostrar o quanto se está sendo afetado e as relações sociais vividas.

O processo de alfabetização vivenciado pelas crianças possibilitou a apropriação do objeto cultural da escrita e a habilidade leitora, sendo que não afetou apenas o desenvolvimento de sua cognição, mas proporcionou outros modos de relação cultural. Esse processo re-significou sua condição social de alunos, proporcionando nossa refletividade, na medida em que se conferia sentido à permanência dos alunos na sala e sustentava seus investimentos em nossa aprendizagem.

5 O OLHAR DA PROFESSORA SOBRE OS SEUS ALUNOS E O SEU TRABALHO E OLHAR DAS PESSOAS QUE TRABALHAVAM NA ESCOLA SOBRE OS ALUNOS

Comecei a participar do processo de ensino daquelas crianças e inicialmente procurei apreender como esses sujeitos liam e participavam dos sentidos produzidos na sala de aula e dos sentidos produzidos em relação a eles na escola.

Segundo Vygotsky (1998), a inserção no próprio cotidiano nos possibilita vivenciar as condições sociais de produção e também modificar algumas delas. Já inserida naquela realidade, pretendia modificá-la.

Os alunos não se engajavam totalmente nas atividades e estavam divididos em três grupos: os que estavam aprendendo a ler, os copistas (que sabiam apenas copiar) e aqueles que estavam em fase de coordenação motora, conforme citado anteriormente. As crianças daquela 1ª série faziam parte de alunos segregados, a classe dos mais fracos, indisciplinados, incapazes. No semblante de cada aluno estava escondida a vontade de aprender, mas também estavam explícitos o cansaço, a solidão, a carência e a desistência. De acordo com Falabelo (2005, p. 18):

> não se pode esperar que alunos com trajetórias de fracasso, de insucesso, vistos e rotulados como perdedores contumazes mudem, a partir de si mesmos (como se a mudança fosse um fato eminentemente individualista), adquiram uma nova perspectiva para encarar a educação e a aprendizagem como necessárias e importantes para as suas vidas. Essa mudança precisa começar pela escola. Cabe a ela dar os primeiros passos para acolher – com esperança (e a esperança é uma bela emoção) – esses educandos, maltratados e calejados, desacreditados e com a auto-estima no limbo, que vêm bater à sua porta.

Ao procurar ajuda para resolver o problema, fui taxada de incapaz, pois o pedido de ajuda significou, para alguns funcionários da escola, fracasso ou como um não-saber-de-minha-docência. Em alguns momentos, percebi que também estava passando a ser vítima dos mesmos estigmas que os alunos.

Diziam que não tinha pulso para conduzir a sala de aula e, da mesma maneira que os alunos, eu não era atendida nos pedidos de ajuda, mas eu também como professora precisava de ajuda para trabalhar com meus alunos. Assim como eles pediam ajuda para se engajarem nas atividades, eu também pedia para desenvolver meu trabalho, pois, a meu ver, o

trabalho da escuta das dificuldades, o trabalho conjunto pode, ainda, abrir caminhos a diversas possibilidades de aprendizagem.

É importante ressaltar que, assim como as interações, as condições de trabalho também influenciam em um bom ensino, para uma boa aprendizagem. Podemos analisar bem isso quando Falabelo (2005, p. 20) nos diz que,

> [...] as condições de trabalho – do material didático, estrutura escolar em termos de equipamentos, ambiente, a questão fundamental da relação do aluno com os conhecimentos programáticos – são aspectos que não podem ser negligenciados, pois se constituem em fatores determinantes para desencadear comportamentos seja de interesse, atenção, desatenção, recusa em sala de aula e que se enunciam das mais diferentes formas e sentidos: olhares perdidos, expressões enraivecidas, risos, piadas, brincadeiras, sonolência, bocejos, abandono da sala, passeio pelos corredores.

A educação é um processo por meio do qual a criança, que nasce inacabada, se constrói como ser humano, social e singular. Só posso educar-me em uma troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Conforme ressalta Charlot (2000, p. 54), "toda educação supõe o desejo, como força propulsionadora que alimenta o processo".

Aqui novamente o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode nos ajudar a entender que as interações sociais geram condições para que o sujeito elabore conhecimentos sobre as situações que, sozinho, não seria capaz de resolver. Nesse sentido, esse conceito pode ser pensado tanto com relação ao processo de aprendizagem dos alunos, quanto também dos professores e daqueles que deveriam mediar o desenvolvimento profissional.

Via no trabalho coletivo a única maneira de contornar aquela situação, mas me sentia isolada, pois os funcionários da escola já viam o trabalho como tempo perdido. Condenados ao insucesso, a única solução era buscar ajuda fora da escola para concentrar esforços nesse fato emergente da ação pedagógica. Segundo Esteban (2002),

> O trabalho coletivo, por permitir o estabelecimento de uma dinâmica intersubjetiva, é fundamental para o desenvolvimento de ferramentas psíquicas, que são produzidas em articulação com a atividade social. A possibilidade de compartilhar conhecimentos e processos entre as pessoas é insubstituível no desenvolvimento do pensamento do sujeito, pois nas atividades coletivas surgem os conhecimentos e ferramentas que, uma vez internalizadas constituem sua atividade interior.

A formação não é um processo solitário, pois nos formamos nas relações sociais. Nas relações estabelecidas com os bolsistas fomos nos formando e a troca de experiências e conhecimentos que fizemos fora indispensável. Segundo Nóvoa (1997, p. 26), "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando". Nesse sentido, é importante considerar que o professor é um profissional em processo contínuo de formação.

Nas palavras de Vygotsky, uma escola de qualidade, com experiências significativas que promovam aquelas capacidades ainda não dominadas pelo indivíduo, ou seja, a escola, não deve limitar-se a ensinar o que o aluno já sabe, mas atuar, principalmente, naqueles aspectos em emergência. Aí são fundamentais, portanto, as experiências culturais mediadas pelo outro, que o indivíduo tem acesso (Cf. FALABELO, 2005, p. 90).

Assim como as crianças, eu buscava na escola o encontro com o outro e com o conhecimento para nos constituirmos. Segundo Fontana (2000, p. 174), "é no movimento, mediado pelo "outro", que apreendemos o vivido, nos elaboramos, reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos".

Aprender é uma questão muito ampla e não se resume apenas ao domínio de um ofício ou de um conteúdo intelectual, pois "são muitas as maneiras de apropriar-se do mundo, pois existem muitas "coisas para aprender" (CHARLOT apud FALABELO, 2005, p. 59).

Gradativamente a atividade de escrita ganhou sentido para os alunos que em sala de aula só copiavam. Os alunos já contavam histórias, escreviam pequenos textos, ficavam envolvidos com as atividades, chegando até a ajudar os outros colegas. As crianças passaram a viver a aprendizagem como um processo social, que se realiza na dinâmica intersubjetiva, no compartilhamento de dificuldades, saberes e novas aprendizagens. Segundo Smolka,

> [...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim repetir – palavras e frases pela escritura [...] a escola tem ensinado as crianças a ler no sentido supostamente unido e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e incompreensão (2001, p. 112).

A vontade de aprender, constantemente, ia dando lugar à resistência, pois os alunos julgavam não saber e as tentativas frustradas passaram a ser mínimas. Para Fontana (1997), "as crianças trazem consigo as

experiências diversas e que deviam ser articuladas com os saberes escolares". O que elas se reconhecem não sabendo, elas querem aprender. No entanto, a escola nem sempre se dispõe a ensinar o que querem. E nossa tarefa ali era ensinar, dispor o conhecimento, mobilizar essas crianças em dinâmicas de aprendizagens.

Geralmente a escola valoriza o processo de apropriação da escrita pelo aspecto formal em detrimento do significado. A formalização da escrita é tão importante quanto a produção dos sentidos, pois não podemos negar que a escrita é um sistema regido por normas e regras que precisam ser ensinadas na escola, assim como, a leitura dos sentidos que a escrita proporciona.

Nosso objetivo, assim, foi inserir aquelas crianças no mundo de significados e sentidos da escrita. No início, elas se sentiam incapazes de realizar as atividades, tentavam, mas logo desistiam. Os barulhos e as brigas ocupavam parte maior das relações de aprendizagem, pois as atividades pareciam estar desprovidas de sentido, de significado. Mudar a atmosfera da sala de aula foi nosso desafio, mudar as relações sociais entre as crianças passou a demandar todo nosso esforço, pois essa era a condição para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ao falar sobre interação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (1998) nos ajuda a fazer outra leitura por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal, em que "[...] existe todo um espaço de atuação do professor naquilo que o aluno ainda não consegue fazer sozinho, mas que precisa da intervenção de outro para conseguir". Citando Oliveira (2002, p. 62), "[...] a criança não tem condições de percorrer sozinho, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo".

Segundo Smolka (2001), a escola tem deixado de trabalhar a elaboração do conhecimento com as crianças. Tem silenciado sua fala na repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, sem sentido. Na pura atividade de cópia, a criança interage com a formalização da escrita e não da escrita com a linguagem. Assim, a palavra deixa de constituir o que Bakhtin (1999) chama de território social – no espaço comum do locutor e do interlocutor – esteja o diálogo se dando entre crianças, crianças e adultos ou com os livros.

As mudanças ocorridas na sala de aula iam provocando novas relações com o conhecimento. Aqueles olhares me surpreendiam a cada dia, a cada aula. O esforço dos alunos para mostrar que eram capazes.

O sorriso. Os abraços. O crescimento e avanço daquelas crianças me proporcionaram momentos de felicidade.

Com o desejo de estudar a relação com o saber, passamos a ver os alunos como sujeitos que se confrontam em aprender uma diversidade de conhecimentos, como portadores de desejos, em que, ao nos relacionarmos com os outros, éramos movidos por esse desejo. Para Charlot (2000, p. 34),

> O aluno é um ser singular [...] que tem uma história, que interpreta o mundo, dando sentido a este [...]. Este sujeito age no e sobre o mundo, encontra a questão do saber com a necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares, portadores de saberes; se produz ele mesmo, e é produzido através da educação [...]. O sujeito ocupa uma posição na sociedade e está inserido em relações sociais.

Em vários momentos paramos e refletimos sobre tudo o que fizemos de positivo ou negativo, fazendo uma reflexão da própria prática. Sendo assim, Vygotsky defende a tese de que é nas relações intersubjetivas, nas relações sociais, mediadas por experiências e conhecimentos, que vamos forjando nossa subjetividade e os elementos norteadores de nossas formas de agir e sentir.

Ao lançar um olhar reflexivo sobre meu fazer pedagógico e sobre o avanço de meus alunos, assim como ao espanto daqueles que não confiaram no potencial daquelas crianças, fui percebendo como o conhecimento e a aprendizagem mobilizaram as crianças e o conhecimento ia afetando-as agora de forma prazerosa.

A cada dia, inspirava mais compromisso com aqueles alunos e com minha formação. A mediação do outro provocou alterações positivas em nossa subjetividade, na maneira de olhar para o meu trabalho e os seus resultados. As manifestações afetivas de prazer e alegria dos alunos continuavam a me afetar e, diante dessa alegria, fomos criando outras possibilidades de ensinar, de se relacionar, de produzir a prática docente, de aprender e de me desenvolver profissional e pessoalmente.

Basso (apud FALABELO, 2005, p. 23), ao ser questionado como promover mudança na prática pedagógica do professor, responde que "tal mudança depende, em grande parte, de uma formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido de seu trabalho". No entanto, considero, com base na experiência compartilhada, que a mudança de atitude e o movimento em direção à contínua formação acontece à medida em que o professor, nas relações intersubjetivas, vai

descobrindo, apropriando-se e atribuindo outros significados e sentidos à sua prática docente.

Entendo que a compreensão do significado do trabalho docente dá-se, mesmo, na relação mediada, intersubjetiva, na qual, ao mesmo tempo em que o professor compreende, modifica-se e, ao modificar-se, amplia a sua compreensão. Ou seja, é no movimento de significação e re-significação de sua prática que o professor vai tornando claro para si mesmo os significados de seu trabalho.

A contínua formação, enquanto instrumento de transformação das significações e das práticas que constituem os professores, é dependente da qualidade das relações intersubjetivas que são construídas com os Outros. As relações de escuta, de aproximação e de construção da confiança parecem-me fundamentais e têm sido os pontos negligenciados pelos programas de intervenção no cotidiano dos professores, apesar de seus objetivos cheios de boas intenções.

Vygotsky (1998) também nos diz que esse processo de reflexão ocorre no processo subjetivo na relação entre o eu e o outro. No processo de intersubjetividade, na relação com o outro, as crianças foram aprendendo e se constituindo de forma dinâmica, mediadas pelo conhecimento. Tivemos oportunidades de ouvir histórias e contar as nossas histórias, além de cantar, dançar, contar, pular, chorar, correr, brincar, sorrir, ouvir, falar, observar, ler, escrever, enfim, de aprender mediados por uma rotina de trabalhos variados e planejados coletivamente, incentivando-os todo o tempo.

A cada desenho, a cada fala, a cada texto refletia traços de sua realidade (pessoas brigando, crianças brincando na rua, violência, casas humildes, famílias desestruturadas), tudo refletia seu espaço sociocultural. Contudo, Falabelo (2005, p. 172) nos diz que,

> [...] não é porque são pobres e vivem nas periferias das cidades que não podem desejar e apreciar uma educação de qualidade. Pelo contrário, a eles as escolas deveriam ser mais ricamente estruturadas em recursos humanos, materiais e culturais, pois as condições concretas oferecidas pelo grupo social são imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

É diante dessas dificuldades que enfrentamos e dos compromissos que assumimos que temos o desafio de buscar outros caminhos para fazer a educação para além da rotina repetitiva, mecânica e excludente, na maioria das vezes.

Segundo Falabelo (2005), essa formação, no entanto, não acontece por geração espontânea, precisa da mediação do outro, de significados e

sentidos que ajudem os professores a alterarem as suas condições anteriores de trabalho; e, mais do que isso, precisam de mediações que provoquem alterações em suas condições subjetivas, isto é, que desestabilizem os sentidos e significados com os quais veem a sua prática. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 58) salienta que,

> Para exercer com serenidade uma profissão humanista, é preciso saber perfeitamente o que depende da ação profissional e o que não está ao alcance dela. Não é possível carregar todo peso do mundo, assumir todas as culpas e sentir-se constantemente culpados, mas ao mesmo tempo não podemos fechar os olhos, perceber o que poderíamos ter feito se tivéssemos compreendido melhor o que estava acontecendo, se tivéssemos sido mais ágeis, perspicazes ou convincentes. Aprendemos com a experiência, estreitando cada vez mais a margem em que a competência profissional faz diferença.

Nessa perspectiva, sem dúvida, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece sua aprendizagem. Sabemos que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la à realidade em que atua, voltado aos interesses e realidade dos alunos. Nesse sentido, Freire (1996, p. 43) diz que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática".

No processo reflexivo, superando limites, mostramos, ao final, que conseguimos. O progresso das crianças foi grande, uma experiência inesquecível. Fico feliz em poder, um dia, ter feito a diferença na vida daqueles sujeitos.

Contudo, os acontecimentos aqui citados nos mostram a dificuldade em trabalhar com a diversidade. Nas relações estabelecidas em salas de aula, professor e aluno afetam-se reciprocamente e nesse contexto analisamos os processos diversos e surpreendentes que vão sendo produzidos, em que são evidenciadas as possibilidades de superação, de articular saberes, de mediar, refletir e superar limites.

6 À GUISA DE CONCLUSÕES

O desenvolvimento desta experiência adquirida no decorrer de meu processo de formação continuada foi de grande relevância para reflexão de minha própria prática, re-significação de aprendizagens, ajudando de forma concreta nas produções de relações de ensino. Nesse processo de formação, o outro desempenha um papel fundamental na internalização dos processos sociais e culturais.

Nesse processo de reflexão da própria prática, a linguagem constitui categoria fundamental, pois é por meio dela que se dá a intersubjetividade. A linguagem tem uma função planejadora da ação (cf. VYGOTSKY, 2000). Sendo assim, constituem a base para que os professores descrevam, informem, confrontem e reconstruam suas práticas.

É preciso preparar profissionais capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão, empenhados na sua auto-formação, estendendo essa preocupação aos seus alunos, refletindo sobre a qualidade da formação oferecida aos discentes; estabelecer uma relação entre teoria e prática, possibilitando ao educador vivenciar outros papéis na interação com o grupo, partilhar pontos de vistas diferentes, avaliar outras práticas e ser avaliado.

Quando nós, professores, refletimos sobre nossa formação e ação, temos oportunidade de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo ensino-aprendizagem, promovendo oportunidade de análise da linguagem utilizada na escola, das necessidades surgidas neste contexto e as razões que nos levaram a agir dessa ou daquela maneira. Permite ainda compreensão maior do significado de nossas práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos.

Há algumas décadas acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estava apto para atuar na sua área pelo resto da vida. Hoje a realidade é diferente, pois o profissional docente deve estar consciente de que sua formação é permanente e integrada no seu dia a dia nas escolas.

O professor precisa conhecer os problemas educacionais e as diversas práticas estabelecidas em sala de aula, analisando-as na perspectiva histórico-sociocultural, e ainda precisa conhecer o desenvolvimento dos seus alunos nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade.

Segundo Nóvoa (1997), a formação continuada se dá de maneira coletiva e respeitando as diferentes experiências de vida, se utilizando da reflexão como um instrumento contínuo para o aprimoramento de sua prática docente, possibilitando aos professores a superação de suas dificuldades e o desenvolvimento de uma prática profissional mais consciente.

Atingir a capacidade crítico-reflexiva não é fácil. Exercitar a reflexividade crítica supõe a necessidade de acionar mecanismos reflexivos que provoquem a imersão do educador sobre a prática, fazendo com que ele perceba aspectos de sua ação até então obscurecidos. Uma das

ferramentas que, segundo Vygotsky (2000, 2001), permite a realização deste exercício é a linguagem, sendo esta um importante mecanismo para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexivo do professor, em contexto de formação.

Assim, tanto para Vygotsky (2001) quanto para Bakhtin (1997), "o homem constitui-se essencialmente em homem, nas e pelas práticas sociais resultantes da interação dialógica (social, histórica, cultural e ideológica) a qual está implicado". Neste contexto dialético, o pensamento e a linguagem evoluem construindo a subjetividade de cada indivíduo.

Diante do exposto, consideramos que é no e pelo discurso criado na arena do dialogismo que se elabora e reelabora o conhecimento; assim, temos como proposição a ideia bakhtiniana de que a nossa consciência, enquanto pensamento humano, é constituída pela linguagem e desenvolvida no contexto social. Dessa forma, entendemos que a escola torna-se o lócus possibilitador do uso da linguagem como instrumento do pensamento, pois os professores, ao planejarem sistematicamente suas aulas, revestidos de intencionalidade a ser alcançada, criam condições para que mudanças qualitativas possam ocorrer no que se refere à cognição tanto dos sujeitos aprendentes quanto deles próprios na arena da interação verbal (cf. BAKHTIN, 1997).

Nesta perspectiva, a reflexividade é um processo que precisa ser exercitado intencionalmente em ambientes sociais para que possa ser internalizado pelo sujeito que envolve e é envolvido na teia das relações sociais.

A linguagem, neste contexto, exerce papel fundamental na mediação do processo de internalização de novos valores, novos conceitos e novas concepções, pois, por meio dela, os partícipes envolvidos, discutem, analisam e confrontam suas práticas e as dos outros, sempre interagindo com as teorias que as orientam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FALABELO, R. N. O. *A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos*, 2005. Tese (Doutorado). UNIMPE/SP, Piracicaba, 2005.

FONTANA, R. A. C. *Mediação Pedagógica na sala de aula*. 3.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Comunicação docente*. São Paulo: Loyola, 1985.

NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, M. *Aprendizado e desenvolvimento*: um processo socio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

SMOLKA, A. L. B. *A linguagem e o outro no espaço escolar*: Vygotsky e o outro na construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: M. Fontes, 2001.

Atitudes linguísticas:
A voz da comunidade de Cuxipiari Furo Grande em relação à leitura

Lindalva Fernandes Meireles

Resumo**:** Analisa as atitudes linguísticas em relação à leitura na comunidade de Cuxipiari Furo Grande, localizada na região das ilhas, município de Cametá, interior da Amazônia paraense. À luz da Sociolinguística, a pesquisa aqui realizada contou com uma amostra estratificada socialmente considerando doze informantes. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: narrativas livres e aplicação de um questionário semi-estruturado. Os dados foram, em parte, processados com auxílio do Pacote de Programas Estatístico Varbrul (BRESCACINI, 2002; SCHERRE, 1996). Assim, narrativas livres e dados estatísticos constituíram o corpus, base de análise desse estudo. Esta, valendo-se das abordagens quantitativa e qualitativa, permite evidenciar algumas limitações da comunidade quanto a sua orientação de letramento, configurando-se como reflexo de uma tradicional política brasileira, da qual esse grupo social é apenas vítima.
Palavras-chave: Atitudes linguísticas; leitura; letramento.

Abstract**:** The present article analyzes the Linguistic Attitudes in relation to the Reading in the community of *Cuxipiari Furo Grande*, located in the region of the islands, city of *Cametá*, countryside of the *Amazônia Paraense*. To the light of the sociolinguistic, the research here accomplished to count with stratified sample socially considering twelve informers. The collection of data happened in two stages: free narratives and application of a semi-structured questionnaire. The data were, partly, processed with aid of the Statistic Package of Programs Varbrul (BRESCACINI, 2002; SCHERRE, 1996). Like this, free narratives and statistics data had constituted the *corpus*, base of analysis of thas study. This, being been worth of the quantitative and qualitative approaches, allows to evidence some limitations of the community how much its orientation of letramento, being configured as reflex of a traditional Brazilian politics, of which thas social group is just victim.
Keywords: Linguistic attitudes; reading; leteracy.

1 INTRODUÇÃO

Estudos científicos até então realizados na área de linguagem, ensino e aprendizagem vêm mostrando que a prática de leitura, em contexto familiar, escolar ou em outros contextos sociais, tende a proporcionar a formação de sujeitos criticamente letrados[1]. Indivíduos que cultivam a prática de leitura podem adquirir competências para uma efetiva interação e ação em diferentes meios sociais. Contudo, na sociedade brasileira contemporânea, percebe-se que nem todos têm acesso à leitura, ou seja, esse simples e grandioso ato fica restrito a um pequeno grupo prestigiado socialmente.

Considerando o fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, em que a escrita é um dos eixos centrais nas relações sociais, ser letrado, isto é, saber fazer uso da leitura e escrita como função social, passou a ser uma das exigências básicas na sociedade contemporânea, de tal modo que a forma como determinado grupo social relaciona-se com a leitura tende a influenciar no seu relacionamento social: se letrado for, poderá atuar como agente social, consciente enquanto cidadão; caso contrário, poderá ser mero espectador diante da vida.

Portanto, nesse estudo, têm-se como objeto de investigação as atitudes linguísticas de um grupo social em relação à leitura, no sentido de traçar essa inter-relação entre linguagem e sociedade, considerando que,

> Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São [...] interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. (GOULART, 2006, p. 154)

Nessa acepção, o presente estudo se faz realizar em uma comunidade do município de Cametá, denominada Cuxipiari Furo Grande. A escolha dessa comunidade foi, em parte, determinada pelo fato de ser um grupo social que, desde 2007, abriga o projeto *Variação e Escola, no interior da Amazônia Paraense: uma proposta de intercessão Sociolinguística no Ensino de Língua Materna no município de Cametá*. Esse projeto, dentre seus propósitos, visa contribuir com o letramento daquela comunidade e conta com uma equipe de voluntárias da qual participamos. Ressalta-se que, uma vez atuando no mencionado projeto, subjaz, nesse estudo, o caráter científico em, acima de tudo, demonstrar as atitudes da referida

[1] Cf. Goulart (2006).

comunidade em relação à leitura e, se possível, apontar novos caminhos que venham somar ao que lá, já vem sendo desenvolvido, enquanto prática leitora. Assim, diante das atitudes da comunidade no que concerne à leitura traça-se uma análise reflexiva evidenciando o grau de letramento do mencionado grupo social, bem como, sua relação sociolinguística, no sentido de contribuir com a construção de uma cultura de leitores naquela comunidade.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 ATITUDES LINGUÍSTICAS *VERSUS* LEITURA E LETRAMENTO

Atitudes linguísticas é apenas um dos enfoques dos estudos sociolinguísticos. Falar em sociolinguística é falar da intrínseca relação existente entre língua e sociedade (MONTEIRO, 2000, p. 16).

Nessa linha de investigação, muitos trabalhos já foram realizados e talvez um dos primeiros estudos dessa natureza tenha sido empreendido pelo linguista inglês, William Labov (1963). Trata-se da investigação sociolinguística realizada nas ilhas de Mrtha's Vineyard, na costa de Massachusets, onde Labov comprovou que os nativos da ilha se apropriavam do dialeto local como forma de auto-afirmação, enquanto grupo social, diante de uma situação sócio-cultural. A esse respeito, afirma Tarallo (1994, p.14): "[As] atitudes linguísticas são as armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado".

Nesta mesma perspectiva de investigação, outros importantes trabalhos já foram realizados na mesorregião cametaense, dentre os quais estão os de Sousa & Furtado (2005), Meireles & Xavier (2005) e Silva (2008). No entanto, as mencionadas pesquisas apresentam como objeto de estudo determinado fenômeno linguístico e seus fatores extralinguísticos, evidenciando a subjetividade dos ouvintes em relação às qualidades aparentes de dialeto(s), indivíduo(s) e/ou de uma língua.

No presente estudo, porém, recorre-se aos pressupostos da Sociolinguística, tendo como foco de investigação as atitudes sobre leitura. Adota-se o "método teórico-metodológico da Sociolinguística [uma vez que] parte do objeto bruto, não polido, não aromatizado artificialmente" (TARALLO, 1994, p.18). Além disso, considera a linguagem enquanto teia de significações, construída e vivida pelos indivíduos que a usam.

Portanto, suas atitudes linguísticas podem refletir o modo de interação de um grupo social com o mundo.

No tocante à leitura, o presente estudo orienta-se por teóricos, estudiosos e escritores da área, como Magda Soares (2003), Goulart (2006), Freire (1988) entre outros. Assim, considera-se pertinente uma análise com vista na importância da leitura e escrita no âmbito social, com base nos relevantes estudos que mostram o papel do letramento na sociedade (TERZI, 1997; SOARES, 2007; BORTONI-RICARDO, 2005).

A partir de Freire (1988), depreende-se a importância da leitura entendendo a inter-relação sobre "leitura da palavra" *versus* "leitura de mundo", de tal modo que a leitura de mundo precede a da palavra, bem como a leitura da palavra pode desencadear uma leitura de mundo. Desse modo, acredita-se que toda comunidade apresente uma singular visão ou leitura de mundo, ditas por sujeitos imersos nessa realidade, refletidos em valores socialmente construídos.

Nessa inter-relação entre língua e sociedade compreende-se que tudo o que somos materializa-se por meio da linguagem, construída por sujeitos sociais (BAKHTIN, 1992). "Na realidade, não constitui nada de novo dizer que a língua e a sociedade são realidades que se inter-relacionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra" (MONTEIRO, 2000, p. 13).

2.2 LÓCUS DA PESQUISA & METODOLOGIA

2.2.1 As origens

No coração da Amazônia paraense, ergue-se Cametá, Pérola do Tocantins, terra de riqueza inigualável, situada à margem esquerda do rio Tocantins, a aproximadamente 165 km da Capital Belém. Enquanto município, tem uma área territorial de 3.081 Km² com uma população correspondente a 110.323 habitantes (IBGE 2007) que se distribui em zona urbana e zona rural – diferenciada em terra firme e ilhas.

Desenrola-se o presente estudo na região das ilhas cametaenses, em uma comunidade situada na ilha Cuxipiari, onde em novembro de 2007 aportou o Projeto de Leitura *Variação e Escola, no interior da Amazônia Paraense: uma Proposta de Intercessão Sociolinguística no Ensino de Língua Materna no município de Cametá*.

Nessa tripulação, embarquei a partir de janeiro de 2008, a navegar por um habitat que já me era familiar. Tínhamos como condutor São

Pedro, íntimo meio de transporte, barco da Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá, gentilmente cedido por essa entidade sindical. Atravessamos rumo à comunidade que nos aguardava. Uma viagem, um enveredar na minha própria realidade, construída nesse município, precisamente na ilha Praia Grande e Rio Ovídio, lugares onde firmaram-se, até meus 14 anos de idade, minhas raízes, bem como fui levada a afastar-me em busca de uma educação formal – uma das gritantes necessidades na vida do povo ribeirinho, sonho e raridade por essas ilhas do município.

Nesse percurso, deslumbrava o cenário de minha infância: casas feitas de açaizeiro ou madeira, pintadas com vivas cores, seguidas por pontes ou miritizeiros (trapiches), umas cobertas de palhas, outras com telhas; barcos, cascos (canoas) e modernas rabetas; matapi, paredão, malhadeira; garça, maçariquinha, ariramba, gaivota, mergulhão, socoí, papagaio, pato, tralhoto, boto; e o clima indescritível. Era uma vista conhecida que se configurava sob outro olhar: uma verdejante e singular paisagem composta de aturiais, aningais e predominantes palmeiras, como miritizeiro e o majestoso açaizeiro com seu valioso fruto,

> [...] planta que alimenta / A paixão do nosso povo / Macho fêmea das touceiras [...] A mais magra das palmeiras / Mas mulher do sangue grosso / E homem do sangue vasto [...] / [com dom de ser] muito / onde muitos não têm nada [...][2].

Inebriando-me com esse cenário, abrandava-se a velocidade de São Pedro até que ouviu-se pelo vento o anúncio de nossa chegada na voz do experiente e carismático seu Francisco, piloto do barco e filho da terra. Estávamos na localidade em Cuxipiari Furo Grande, adentrando o Rio Cacique, uma das portas de entrada da extensa ilha Cuxipiari. À medida que entrávamos conduzidos por São Pedro, éramos acolhidos pelos residentes que, da frente de suas casas, vinham nos prestigiar. Aproximando-se do barracão da Comunidade Cristã da Santíssima Trindade, um dos pontos de encontro do projeto, já se via um espetáculo colorido de barcos, cascos e rabetas, disputando espaço no porto do referido barracão. Na ponte (trapiche), estavam os moradores que vinham nos receber. Encostamos e calorosamente fomos acolhidos: verdadeiras boas-vindas; sentia-me em casa.

Assim, conhecemos de perto Cuxipiari Furo Grande, comunidade constituída, segundo Silva (2007), por cerca de 80 famílias, que

[2] Versos retirados da música *Sabor Açaí*, de Nilson Chaves, cantor e compositor paraense.

compartilham, junto a Cuxipiari do Carmo, Cuxipiari Costa e Cuxipiari Rio, não só o espaço na mesma ilha – Cuxipiari, mas a experiência em aprender a viver superando as dificuldades do dia a dia, uma história que reflete a vida do povo ribeirinho da Amazônia paraense. Gente que, por ser tradicionalmente deixada às margens da sociedade, sabe o que é viver o drama de uma exclusão social e que busca na religiosidade, um conforto, fonte de fé, na qual mantém a esperança por dias melhores.

A partir da biografia de alguns filhos de Cuxipiari Furo Grande, registra-se um pouco da história dessa comunidade. Pela voz de cada morador entrevistado, evidenciam-se os muitos e críticos problemas sociais: ausência de serviço de saúde pública e, principalmente, o descaso educacional. Há algumas décadas a comunidade sofria pela falta de, no mínimo, uma escola pública com professores, merenda escolar, transporte escolar, dentre outros, momentos guardados na memória de cada entrevistado, podendo ser considerado uma realidade recente. Hoje a comunidade já conta com uma escola de ensino fundamental, mas no local ainda persistem algumas deficiências no âmbito educacional, fato que leva muitos residentes da comunidade a se deslocarem diariamente até a sede do município a fim de dar continuidade aos estudos, enquanto outros, diante dos desafios que lhes são impostos, optam por abandonar os estudos.

Todos os momentos difíceis vivenciados pela comunidade não fez de seus filhos um povo sem perspectiva de vida. Antes sua base de sustento restringia-se ao extrativismo e à pesca. Todavia, por meio da pesca, emana a luta pelo reconhecimento de uma profissão: pescadores artesanais. Ela pode ser considerada um alicerce, onde os ribeirinhos buscam se auto-afirmar enquanto cidadãos; em torno dela, esse povo cultiva uma filosofia pautada na união pela conquista, simbolizada no sindicato dos pescadores: Colônia de Pesadores Z-16 de Cametá que, sem dúvida, é como uma árvore nascida da semente chamada perseverança, plantada e cultivada pelo povo ribeirinho a quem rende bons frutos.

O sindicato dos pescadores surgiu na vida da comunidade configurando-se como um novo horizonte. A partir desse movimento social e frente à escassez dos produtos naturais para o extrativismo, a comunidade passou a fazer uso de projetos sustentáveis, como criação de peixe, criação de frango, criação de abelha, manejo do açaí, entre outros. Hoje já lhes é garantido o auxílio doença, auxílio maternidade e seguro desemprego, isto é, salário que os pescadores recebem correspondente

aos quatro meses do defeso ou piracema, tempo em que o peixe desova e, portanto, quando os ribeirinhos da Amazônia só podem fazer uso da pesca para sua sobrevivência, um direito conquistado e que contribui para que a comunidade já desfrute de um aparente conforto próprio da modernidade, como: gerador de energia elétrica, máquina de bater açaí, geladeira, televisão, parabólica, celular entre outras tecnologias. Contudo, não podemos dizer que a Comunidade de Cuxipiari Furo Grande já conquistou todos os seus direitos, pois, sabe-se que nela ainda existem muitos problemas sociais, que só serão solucionados a partir da atitude e determinação da própria comunidade.

Em suma, Cuxipiari Furo Grande é uma localidade tipicamente amazônida: banhada por rios e cercada por idênticas ilhas; terra que acolhe em seu seio um povo simples, humilde, humano e guerreiro, na batalha diária pela sobrevivência; rica em beleza cultural e que, naturalmente, sabe ser modesta e exuberante.

2.2.2 Aplicação da pesquisa

A interação com os moradores da comunidade favoreceu a aplicação da pesquisa, de modo a amenizar possíveis e comuns interferências durante a coleta de dados, como a falta de espontaneidade por parte dos entrevistados ao fornecer informações, o que poderia comprometer o material coletado como prever o modelo teórico-metodológico da sociolinguística. Além disso, buscou-se estabelecer previamente alguns critérios indispensáveis à coleta do material da pesquisa, como: organização de um roteiro para entrevista, estratégias e instrumento da coleta de dados e definição das variáveis sociais relevantes à pesquisa.

A coleta de dados foi realizada, em sua maioria, na própria comunidade e uma parte no auditório da sede da colônia dos pescadores, lugar onde o povo ribeirinho tem livre acesso e interage de forma espontânea.

A pesquisa contou com informações de doze moradores da comunidade, os quais foram selecionados a partir de uma amostra estratificada que considerou: sexo (masculino e feminino); faixa etária (10 a 18 anos; 28 a 48 anos; acima de 58 anos); e escolaridade (abaixo do Fundamental menor e acima do Fundamental menor). Eis a tabela com o perfil de amostra da pesquisa:

TABELA 01 – PLANO DE AMOSTRA

ESCOLARIDADE	FAIXA ETÁRIA	SEXO
Abaixo do fundamental menor (06)	10 a 18 anos (02)	FEMININO (01)
		MASCULINO (01)
	28 a 48 anos (02)	FEMININO (01)
		MASCULINO (01)
	Acima de 58 anos (02)	FEMININO (01)
		MASCULINO (01)
Acima do fundamental menor (06)	10 a 18 anos (02)	FEMININO (01)
		MASCULINO (01)
	28 a 48 anos (02)	FEMININO (01)
		MASCULINO (01)
	Acima de 58 anos (02)	FEMININO (01)
		MASCULINO (01)

A coleta de dados compreendeu duas etapas: narrativa livre e aplicação de um questionário com perguntas abertas, ambos em relação à leitura.

As narrativas[3] livres consistiram na primeira etapa da pesquisa, em que os entrevistados eram solicitados a relatarem suas memórias ou experiências de leitura; já na segunda etapa, os informantes responderam a um questionamento com perguntas abertas também relacionadas à leitura que totalizavam dez perguntas sobre o referido assunto.

A fim de garantir maior envolvimento por parte dos informantes durante a coleta de dados, todas as entrevistas foram gravadas em fitas magnéticas e transcritas para posterior decodificação e processamento dos dados. Tais métodos respondem aos propósitos metodológicos da sociolinguística que "tem por objetivo homogeneizar os dados de vários informantes para posterior comparação, controlar os tópicos de conversação, e, em especial, provocar narrativas de experiência pessoal. [...] situação natural de comunicação almejada pelo pesquisador-sociolinguista" (TARALLO, 1994, p. 22).

Concluída a fase da coleta de dados e após a transcrição das fitas, isto é, de posse do material linguístico, uma parte deste foi submetido ao processamento quantitativo com o auxílio de um pacote de programas estatístico denominado Varbrul. O material utilizado nesse momento foi o obtido mediante questionário, ou seja, as respostas subjetivas. Antecedendo o processamento dos dados, as referidas respostas foram sistematizadas e codificadas em fatores. A partir de então, deu-se início

[3] Esta prática assemelha-se ao relato de experiência laboviano.

à organização e processamento dos dados por meio de vários programas, que possibilitaram o estabelecimento do padrão de comportamento de cada fator na escolha dos entrevistados, traduzidos em resultado quantitativo.

3 RESULTADO DA PESQUISA

3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS LEMBRANÇAS DE LEITURA

Os relatos de experiências foram fontes primárias para reconstruir as lembranças e vivências de leitura dos entrevistados e as primeiras atitudes da comunidade. Os entrevistados, por meio de uma imersão em suas histórias de vida, traçam também a história da comunidade, descortinando seus gestos e costumes, de onde decorre uma possível reflexão.

Assim, discorrendo pelas narrativas, nota-se inicialmente que as lembranças de leitura dos informantes, referentes à infância, associam-se fortemente à escola, com alguns vestígios relacionados ao lar, o qual também é vinculado aos estudos, como uma "lição" que seria posteriormente cobrada na escola e não um hábito cultivado no contexto familiar, como se observa através das seguintes falas:

> Quando eu era pequena eu sentia muito dificuldade, assim, pra aprender a ler, porque... nós estudava num barracão, assim, num tinha escola, [...] agora que tem escola, [...] dificultava, assim, a gente ler, assim, ela (a professora) 'tá ensinando dá atenção, porque era muitos alunos, [...] e era só uma professora, também. [...] tinha uma hora, assim, que a professora ia vê quem sabia ler, [...] aí a gente estudava em casa, pra quando chegar na escola, dá a lição pra professora. (S.F.F, 17 anos, F, 1º ano E.M.)
>
> Quando eu [...] comecei a estudar, naquela época, era muito, muito difícil quase ter professora, né,... no Cuxipiari, [...] acho que no interior, [...] eles davam aula até a 4ª Série, [...] aí, era tudo envolvido desde o ABC até a 4ª Série, tudo misturado, só numa sala. Então a gente, era essa a dificuldade que a gente teve [...]. **Na verdade, a gente aprendeu lê na marra**, (grifo nosso) porque naqueles momentos ali, a gente não tinha como, aí as dificuldades que eu encontrei, né [...]. (R.X.P, 44 anos, M, 2º ano do E.M.)

Depreende-se das falas acima o papel que a escola vem exercendo na vida dessa comunidade, assim como a gritante dificuldade encontrada por aquele povo para conseguir ter acesso à educação formal em

virtude da situação social que acompanha a história da comunidade e, possivelmente, do povo ribeirinho: falta de professores; falta de escola; ensino multisseriado com salas superlotadas; falta de livros; enfim, inúmeros problemas de ordem sociopolítico, mostrando-se como descaso por parte dos governos (municipal, estadual e federal).

Na comunidade, de acordo com a maioria dos informantes, os pais não tinham por hábito ler livros ou outro texto junto dos filhos. Contudo, é relevante considerar uma prática de leitura que era comum ocorrer nas famílias daquela comunidade. Trata-se da leitura oral, que desde criança era cultivado e repassado de geração a geração. Ela ocorria quando a família estava reunida, geralmente, à noite. Era o momento de contar e ouvir 'causos', lendas, histórias que povoam o imaginário-real do povo da Amazônia, prática louvável, mas que ultimamente vem sendo substituída por outra atividade própria da sociedade moderna, assistir à televisão, devido ao advento da tecnologia, que alcança o povo ribeirinho, segundo a seguinte fala:

> [...] eu tinha um tio que ele contava muito história, [...] essas lendas, né, [...] de Matinta Perera, essas coisa, ele sempre [...] contava isso, [...]. Naquela época quando eu era mais moleque num tinha a questão de televisão, [...] então chegava a noite, ele ia e contava pra gente, [...] né. Agora não, mudou muito, de lá pra cá, [...] pouco tempo que tem de ano, mas já mudou muito, porque na época não tinha televisão, [...] hoje não, [...] já tem motor de luz, aí naquele negócio ele já perdeu aquela questão [...] 'tá escutando uma história do pai da gente, do tio e, e, até o hábito de ler, já deixa, só é essa questão de novela, [...] aí, vai perdendo, mas naquela época não, a gente sentava, contava história toda noite, né, então era bom, né (R.X.P, 44 anos, M, 2º ano do E.M.).

As recordações dos moradores da comunidade evidenciam o trabalho empreendido por uma instituição social, a Igreja Católica, preenchendo um espaço vago na vida desse povo. O movimento comunitário da mencionada igreja é um acontecimento que reúne a maioria dos moradores, momento em que as pessoas têm contato com a leitura, conforme exemplifica a seguinte fala: "Eu também participo muito da comunidade (cristã – ligada à Igreja Católica) e eu leio, assim, as leituras, assim, [...] as leituras bíblicas e isso é positivo, né" (S.F.F., 17 anos, F, 1º ano do E.M).

Em meio à precária situação social que acompanha a história dessa comunidade, *escola* e *religião* foram e são os principais eventos onde os moradores têm contato com a leitura, estendendo-se em menor

frequência, às residências de alguns moradores que declaram ler a bíblia ou livros didáticos conforme a seguinte declaração (R.X.P., 44 anos, M, 2º ano do E.M.):

> [...] a gente não tinha acesso a livros, [...] era mais a questão do *texto bíblico*, [...] os livros eram só [...] da igreja. Quando eu estudava era só *livro didático* [...] que, às vezes, [riso] nem, [...] tinha que dividir com os colegas pra ler [...] era muito difícil essa questão dos livros, né [...].

Vê-se logo que o *livro didático* e a *bíblia* são os principais e poucos livros lidos pelos moradores, que ratificam a influência que instituições como escola e Igreja exercem na sociedade, principalmente se compararmos com o resultado mostrado na recente pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2008), onde a Bíblia é um dos gêneros textuais mais lidos no nosso país, isto é, 45% em maior índice, e o Livro Didático, em segundo lugar, com 34%.

Vale registrar ainda que, dentre as diversas declarações dos entrevistados, merece destaque um importante trabalho social por eles referenciado que pode ser um exemplo de evento onde se tem um inovado tipo de leitura da realidade ribeirinha. Trata-se do trabalho empreendido pela Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá, sindicato que os representa e que, segundo os entrevistados, tem-lhes proporcionado muitos benefícios sociais. Eis o que diz um dos informantes:

> [Na colônia dos pescadores] de vez em quando, a gente escuta, eles tão explicando [...] é mais na colônia, [...] porque [...] eles marcam uma reunião com todos os pescadores, [...] aí eles explicam muita coisa, sobre a pesca, [...] como é pra pescar, com que, como preservar, [...] (M.F.V., 40 anos, M, 3ª Série do E.F.).

A partir das lembranças do povo de Cuxipiari Furo Grande suscitam os poucos gestos dos moradores da comunidade enquanto sujeitos-leitores, sendo que suas práticas leitoras estão fortemente associadas à escola ou à Igreja, tanto que os principais gêneros textuais de contato da comunidade são livros didáticos e a Bíblia. Não há relatos que demonstrem uma prática leitora ligada, por exemplo, ao entretenimento ou à apropriação de novos horizontes culturais. É nas entrelinhas das histórias de vida da comunidade que constatamos como a prática de leitura perde sentido para a comunidade diante do desafio em lutar diariamente pela própria sobrevivência. Nesse contexto, o contato maior com a leitura se dá, mais precisamente, na infância por meio da escola e de eventos religiosos, prática que vai perdendo força na vida adulta, sendo esta uma fase crítica

quando as pessoas passam a destinar seu tempo apenas ao incansável trabalho pela sobrevivência, tentando conciliá-lo à religião e eventos do sindicato dos pescadores.

Portanto, as narrativas são fontes que mostram o contato da comunidade com a leitura, sua leitura de mundo (FREIRE, 1988), pautada, ao que se percebe, na oralidade como forma de interação social, característica de uma cultura tipicamente ágrafa. Por meio das narrativas livres, revela-se a verdadeira situação social vivenciada por esse grupo, seus sofrimentos e angústias, que, ao que parece, é tomada com descaso por parte dos poderes público deste país.

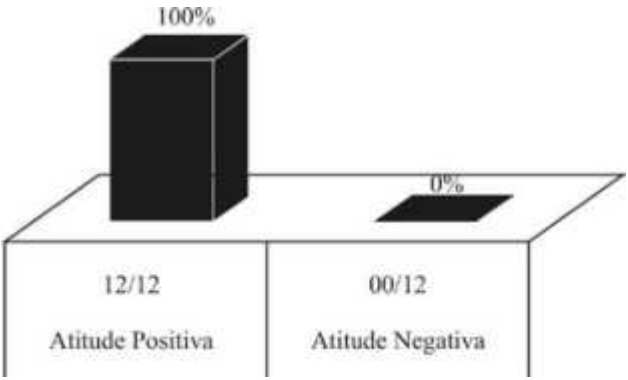
3.2 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS ESTATÍSTICOS

A partir dos dados estatísticos fornecido pelo Pacote de Programas Varbrul e os discursos coletados nas entrevistas e narrativas sobre leitura procedem-se à descrição e análise dos dados, referenciando as bases teóricas que fundamentam esse trabalho.

3.2.1 Atitudes sobre as variantes da variável dependente

Esse grupo de fatores mostra o resultado em percentagem sobre o posicionamento que a comunidade tem diante da leitura traduzindo-se em atitudes positivas ou atitudes negativas. Os dados mostram que em um número de 12 entrevistados, 100% destes declaram-se favoráveis à leitura, conforme gráfico 01 abaixo:

GRÁFICO 01 – ATITUDES DO INFORMANTE
QUANTO À VARIÁVEL DEPENDENTE



A princípio, os resultados quantitativos demonstram que na comunidade de Cuxipiari Furo Grande as pessoas, quando questionadas sobre seu sentimento em relação à leitura, declaram-se favoráveis, resultado que demonstra aparente atitude positiva. No entanto, convém dizer que, além dos dados quantitativos, o presente estudo requer uma analise qualitativa, considerando a inter-relação entre os grupos de fatores, bem como a fala dos informantes, de modo que se verifique como esse olhar positivo conferido à leitura se faz realizar.

3.2.2 Posição do entrevistado sobre leitura

O coeficiente estatístico demonstrou que em um universo de 12 informantes, em relação ao posicionamento sobre leitura: 05 pessoas têm a *leitura para aquisição do saber*, o que corresponde a um percentual de 41,6%; outras 05 pessoas julgam *leitura como auxílio no relacionamento social*, equivalendo também a um percentual de 41,6%; 01 entrevistado vê a *leitura como instrumento de retomada do passado*, o que representa 8,33%; e 01 analisa *leitura como experiência de vida*, correspondendo a 8,33% (ver gráfico 02).

GRÁFICO 02 – POSIÇÃO DO ENTREVISTADO SOBRE O QUE É LEITURA



Há evidente no resultado desse grupo de fatores, o predomínio de dois posicionamentos sobre leitura: de um lado, *leitura para aquisição do saber;* e, de outro, *como auxílio no relacionamento social*.

Analisando o primeiro posicionamento, nota-se que o "saber" a que se referem é, de certa forma, uma alusão ao ensino sistematizado, pois, se compararmos este grupo de fatores aos demais (*2.2.4 Indivíduos que tem acesso à leitura*; *2.2.5 Os motivos pelos quais as pessoas leem*), percebe-se que há algo em comum entre eles, quando, talvez, de forma inconsciente, os entrevistados vinculem a leitura à escola ou à educação sistematizada. Eis uma fala que exemplifica esse posicionamento:

> Ler pra saber, assim, mais... faz a gente aprender muito... primeiro a gente vai juntando letra por letra depois vai conseguindo o que a gente quer (S.F.C., 11 anos, M, 3ª Série).

Tratar a leitura como algo ligado à educação sistematizada é relevante, pois, estudos científicos mostram o quanto a leitura contribuiu no processo de aquisição do conhecimento sistematizado, contudo, entende-se que se faz necessário desmistificar a ideia de que leitura restringe-se apenas à escolarização, uma vez que é uma prática que vai muito além disso, podendo ser cultivada na vida de qualquer pessoa ou grupo social, de modo a contribuir para a consolidação de uma formação cidadã.

No que tange ao outro posicionamento com equivalente percentual, pode-se dizer que é interessante verificar que na comunidade já existam pessoas que vejam a *leitura como facilitadora no relacionamento social*, como se observa na seguinte fala:

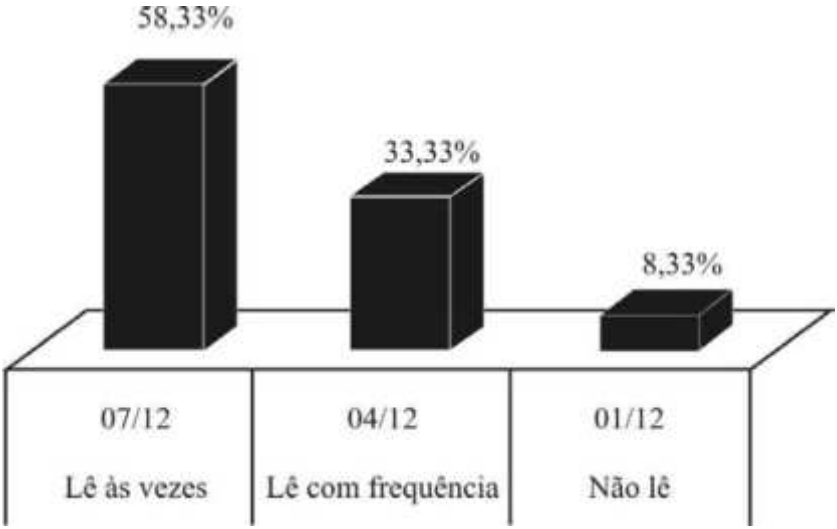
> A leitura é uma coisa muito importante na vida da gente, né, porque sem leitura, a gente não vai a lugar nenhum, né, por exemplo, se tiver uma coisa escrito ali, você não pode entrar lá, porque você não sabe o que tá escrito lá, né, pra mim, é muito importante (N.C.X.P., Feminino, 30 anos, 5ª Série do E.F.).

É louvável comprovar que já ecoem da comunidade atitudes como esta que relaciona a prática de leitura ao uso social, mesmo que se compararmos esse grupo de fatores ao resultado de outro grupo (*2.2.8 As pessoas que não leem sabem interagir socialmente?*), pode-se compreender que *relacionamento social* a que referem liga-se às relações sociais básicas do dia a dia, fator importante na vida de qualquer indivíduo, mas que ainda não garante uma prática letrada, condizente a uma tomada de atitude decisiva, isto é, a contribuir com uma mudança de situação social, um dos principais deveres que cabe a todos nós, como cidadãos desse país.

3.2.3 Frequência da atividade de leitura

Quanto ao grupo de fatores *frequência de atividade de leitura*, de 12 entrevistados: 07 informantes disseram que *Lê às vezes*, o que equivale a 58,33%; 04 dos entrevistados afirmaram que *Lê com frequência*, correspondendo a 33,33%; e 01 informante disse *Não lê,* o que equivale a um percentual de 8,33% (ver gráfico 03).

GRÁFICO 03 – FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE DE LEITURA



A partir desse resultado, admite-se a existência de uma prática de leitura na comunidade que, como visto nas narrativas livres e em outros grupos de fatores, está vinculada ao ensino sistematizado e à religião. Mas, *Lê às vezes* mostra que a atividade de leitura não é uma constante na vida da comunidade, isto é, ainda ocorre de forma limitada. Contudo, considerando que a atividade de leitura deva ser entendida como apreço ou gosto pela leitura, um dos valores que se constrói socialmente, o resultado que aqui se comprova não foge às regras do que ocorre nacionalmente, em que a atividade de leitura ocupa o 5º lugar, abaixo de "assistir à televisão" (1º lugar), "ouvir música" (2º lugar), "descansar" (3º lugar) e "ouvir rádio" (4º lugar), como comprovou a pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, ao investigar "O que os brasileiros mais gostam de fazer em tempo livre".

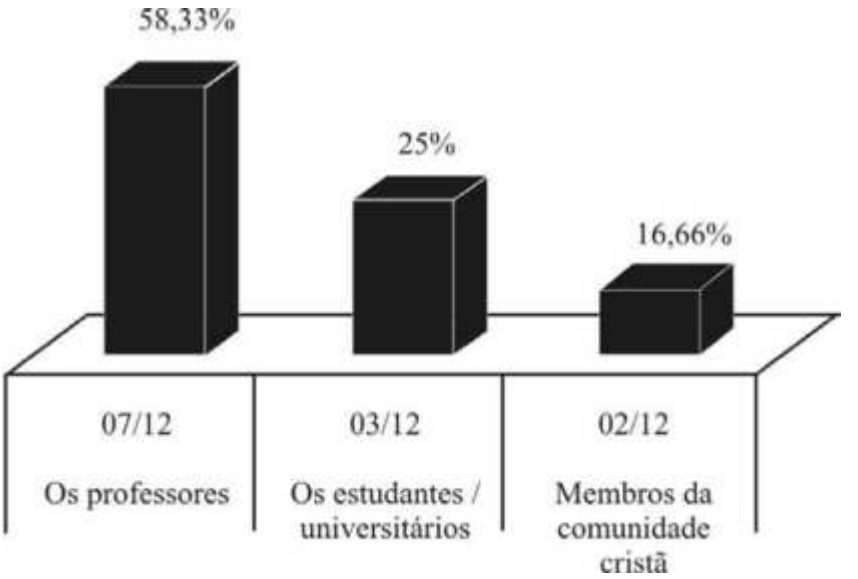
Portanto, a tomada de conscientização em valorizar a leitura como algo cultural torna-se premente não apenas em nível local, mas nacional.

Para tanto, é necessário que haja maior investimento na formação de sujeitos leitores, de modo a proporcionar-lhes uma visão de mundo em que a leitura deixe de ser considerada como uma atividade secundária e passe a fazer sentido para eles.

3.2.4 Indivíduos que têm acesso à leitura

Em relação ao grupo de fatores "Indivíduos que tem acesso à leitura", entre 12 entrevistados: 07 acreditam que são *os professores*, equivalendo a um percentual de 58,33%; 03 pessoas disseram *os estudantes / universitários*, correspondendo a 25% dos entrevistados; e 02 informantes afirmaram que são os *Membros da Comunidade Cristã*, o que representa 16,66% dos entrevistados (ver gráfico 04).

GRÁFICO 04 – INDIVÍDUOS QUE TEM ACESSO À LEITURA



Nesse grupo de fatores, os entrevistados julgam como leitores: professores, em maior índice; estudantes ou universitários, em segunda escala; e, com menor incidência, membros da comunidade cristã. Analisando esse resultado, nota-se que em nenhum momento os entrevistados incluem-se como leitores, projetando tal atividade às pessoas escolarizadas. A partir dos dados, pode-se inferir duas proposições: os entrevistados apresentam uma baixa estima quando não se autodefinem

leitores; ou subjaz a confirmação de que a atividade de leitura não é uma constante na vida da comunidade, restringindo-se às pessoas que frequentam a escola ou aos membros da comunidade cristã e, portanto, seja uma consequência da falta de incentivo, resultado visto no grupo de fatores *3.2.7. Razão pela qual as pessoas não leem*. Eis a seguinte fala que exemplifica esse posicionamento

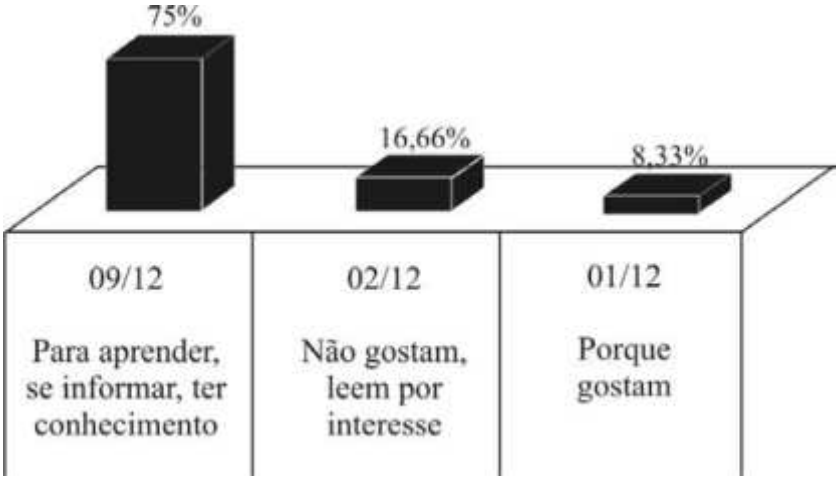
> Eu acho que são **os professores**, né, porque eles 'tão ensinando e aprendendo, [...] São mais **os professores**, né, eu acho, né, assim, **as pessoas que estão estudando, também na universidade**, eles tem mais acesso (N.C.X.P., 30 anos, F, 5ª Série do EF).

Frente a esse resultado, é importante que se diga que a apropriação e domínio da tecnologia da leitura e escrita pode se fazer presente na cultura de qualquer povo, independente de variáveis sociais.

3.2.5 Os motivos pelos quais as pessoas leem

Em relação ao posicionamento adotado pelos 12 entrevistados no que concerne a*os motivos pelos quais as pessoas leem*: 09 pessoas, isto é, 75% dos informantes asseguram que é *para aprender, se informar, ter conhecimento;* 02 informantes, ou 16,66% dos entrevistados, acreditam que as pessoas *não gostam, leem por interesse,* e apenas 01 pessoa, ou seja, 8,33% dos entrevistados disse *porque gostam* (ver gráfico 05).

GRÁFICO 05 – OS MOTIVOS PELOS QUAIS AS PESSOAS LEEM



Os números acima mostram que os entrevistados, em sua maioria, dizem que *aprender, se informar, ter conhecimento* é um dos principais motivos pelos quais as pessoas leem. Esse posicionamento, relacionando-o com o resultado de alguns grupos de fatores já analisados (*2.2.2 Posição do entrevistado sobre leitura*; e *2.2.4 Indivíduos que tem acesso à leitura*), repousa na visão de leitura ligada ao ensino e aprendizagem, como ilustra o seguinte discurso:

> Eu leio, porque na leitura a gente aprende também, né, porque tem um ditado que fala, né, quanto mais a gente lê, a gente aprende, né, a gente aprende a conhecer as palavras, aprende... é [...]aprende a escrever também (M.S.P.N, 38 anos, F, 4ª Série)

Tais resultados mostram como a escola, enquanto instituição social pode influenciar na vida de qualquer indivíduo. São exemplos que confirmam os resultados de outras pesquisas científicas na área do ensino-aprendizagem, em demonstrar como a escola, atuando na sociedade como formadora de opinião, pode ser uma importante aliada a implantar o sentido de letramento nas camadas populares, conforme corrobora Goulart (2006, p. 453):

> [...] nossos estudos levam-nos a dimensionar o relevante papel que a escola tem, especialmente para as classes populares, na constituição de sujeitos letrados. Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade.

3.2.6 Opinião do informante a respeito de quem lê

Em se tratando desse grupo de fatores que trabalha com *opinião do informante a respeito de quem lê*, constatou-se que em 12 ocorrências: 04 entrevistados julgam quem lê como *pessoa de boa índole*, correspondendo a 33,33%; 03 pessoas, isto é, 25% dos entrevistados, dizem que são *pessoas que sabem muito, informadas*; 02 pessoas, ou 16,66%, responderam *porque gostam*; outros 02 entrevistados, que equivalem também a 16,66%, afirmam serem *pessoas esforçadas/estudiosas*; e 01 entrevistado, correspondendo a 8,33%, acredita que são *pessoas que têm vocação para ler* (ver gráfico 06):

GRÁFICO 06 – OPINIÃO DO INFORMANTE A RESPEITO DE QUEM LÊ



Os números revelam que os entrevistados apresentam uma atitude positiva a respeito de quem lê, mostrando-se, em maior índice, *pessoa de boa índole.* Os leitores, segundo os entrevistados, são *pessoas que sabem muito/informadas*. Esse grupo de fatores apresenta estreita relação com o grupo de fatores *indivíduos que têm acesso à leitura*, em que os entrevistados avaliavam quem são as pessoas da comunidade sendo *os professores* em maior índice e os *estudantes / universitários*, em segunda escala. De todo modo, esse julgamento que a comunidade faz dos leitores é sob um prisma positivo, apesar de ser possível que, assim o vejam devido à formação que estes detêm em relação às demais pessoas.

Portanto, tal resultado torna-se relevante, pois, apesar de na comunidade a frequência de leitura não ser uma atividade consolidada, sugere que se houver continuidade do trabalho de leitura que lá se iniciou, surtiriam, possivelmente, resultados consistentes, pois se os entrevistados demonstram apreço por quem cultiva essa prática, podem do mesmo modo tomarem apreço pela leitura, ou seja, tê-la como algo importante em suas vidas.

3.2.7 Razão pela qual as pessoas não leem

Nesse grupo de fatores buscou-se verificar pela ótica de 12 entrevistados, a razão pela qual as pessoas não leem, sendo que: 05 informantes, isto é, 41,66% acreditam que seja por *falta de incentivo*; 02,

que correspondem a 16,66%, pensam que seja por *não saber ler;* outros 02 informantes, ou seja, 16,66%, veem que é por *falta de interesse pelo assunto abordado*; outros 02 entrevistados, com equivalente percentual de 16,66%, julgam *não estudou*; e 01 pessoa, que representa 8,33%, assegura que seja por *falta de livros* (ver gráfico 07).

GRÁFICO 07 – RAZÃO PELA QUAL AS PESSOAS NÃO LEEM



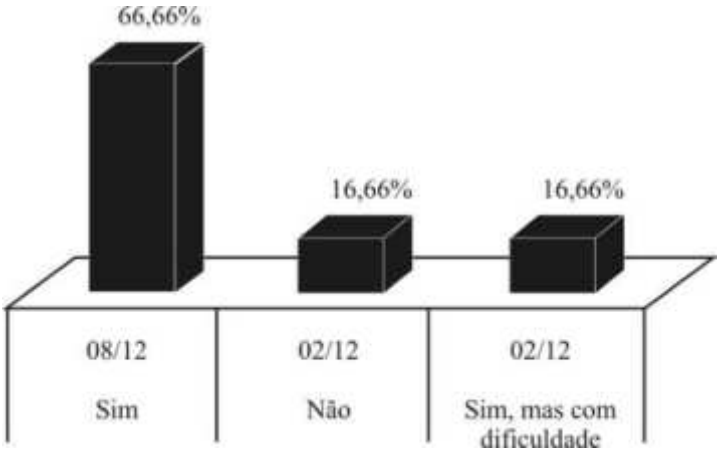
Este grupo de fatores traz resultados que mostram como os grupos sociais ou classes populares são tratados em uma sociedade tipicamente elitista. Vê-se a voz da comunidade por meio dos números mostrando que a principal razão pela qual as pessoas não leem é *falta de incentivo*. Estaria aí uma resposta ao que se comprovou no terceiro grupo de fatores (*2.2.3 Frequência na atividade de leitura*), em que se depreende que a atividade de leitura ainda não se constitui como uma prática premente entre eles. Lógico, pois tudo o que somos é o resultado de um processo sociocultural e, em se tratando de um grupo social ribeirinho da Amazônia pode-se dizer que a realidade da comunidade de Cuxipiari Furo Grande apenas reflete a vida do povo ribeirinho – povo que, com garra de lutador, busca superar no dia a dia todos os obstáculos impostos pela sociedade, ou seja, uma lógica política que tende por vitimar grupos sociais como esse em estudo.

3.2.8 As pessoas que não leem sabem interagir socialmente?

Nesse grupo de fatores, examina-se a atitude do entrevistado questionando-lhe se *pessoas que não leem sabem interagir socialmente.*

E, quantitativamente, é comprovado que, em um universo de 12 entrevistados, 08 pessoas, que representam 66,66%, dizem que *sim,* isto é, acreditam que analfabetos, iletrados, pessoas que não leem sabem interagir socialmente; 02 pessoas, ou 16,66%, disseram que *não,* o que representa 16,66%; e outras 02 pessoas, valor equivalente a 16,66%, asseguraram que *sim, mas com dificuldade* (ver gráfico 08).

GRÁFICO 08 – AS PESSOAS QUE NÃO LEEM SABEM INTERAGIR SOCIALMENTE?



A partir dos dados, constata-se que a maioria dos entrevistados acredita que quem não lê sabe interagir socialmente. Relacionando este grupo de fatores com um dos resultados do grupo de fatores *posição do entrevistado sobre Leitura* (item 2.2.2), nota-se uma disparidade de posicionamento, posto que, no referido grupo, os entrevistados considerem, em elevado índice, a *leitura como auxílio no relacionamento social*, posição confirmada com o seguinte discurso:

> A leitura é uma coisa muito importante na vida da gente, né, porque sem leitura, a gente não vai a lugar nenhum, né, por exemplo, se tiver uma coisa escrito ali, você não pode entrar lá, porque você não sabe o que tá escrito lá, né, pra mim, é muito importante (N.C.X.P., 30 anos, F, 5ª Série do EF).

Contudo, tal impasse esclarece-se à medida em que retomamos a análise e a conclusão a que se chegou no mencionado grupo, entendendo *relacionamento social* vinculado aos usos sociais básicos e não a uma prática pautada no letramento, isto é, como meio para adquirir qualidade

de vida. A partir de então, considerando as falas, abaixo, compreende-se o porquê dos entrevistados postularem que *pessoas que não leem sabem interagir socialmente*. Eis falas:

> Olha, tem muitas pessoas que não sabem [lê], mas tem... certas atividades boa, olha eu conheci um homem, aqui, nosso vizinho, era, ele não sabia lê, num sabia escrever, num sabia nada, mas ele, num tinha quem enrolasse ele, era bom demais, [...] (E.N.S., 73 anos, F, 3ª Série do EF).
> Acho que conseguem, sim, porque nem todo assunto que as pessoas leem assim [...]. Porque tem pessoas, assim, que não sabem lê, né, mas eles chegam, assim, aqui com a gente e conversam os assuntos, vão se entendendo devagar, né, o que as pessoas vão falando, vão levando o assunto e vão embora (J.A.F.F, 18 anos, M, 1º ano E.M).

Vê-se que na comunidade, infelizmente, não há uma conscientização sobre o real poder que a leitura tem enquanto função social, isto é, sobre o sentido de letramento. Tal resultado acima, em estreita relação com o grupo de fatores *Razão pela qual as pessoas não leem* (2.2.7), mostra-se coerente, podendo ser entendido como consequência da falta de incentivo à prática de leitura na comunidade, traduzindo-se em nada menos que negligência por parte de uma política social que se tem tradicionalmente no Brasil.

Porquanto, torna-se imprescindível esclarecer a função social da escrita ou letramento por meio de Soares (2003, p. 91):

> Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da [leitura e] escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse [...]; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

É nesse sentido que a leitura e a escrita passam a ser vistas como facilitadoras de uma formação cidadã, pois têm o propósito de desencadear resultados significativos na vida de um indivíduo, de uma comunidade ou de um grupo social. Além disso, convém dizer que a

valorização da leitura é essencial na vida de qualquer povo, pois "toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época" (JOUVE, 2008, p. 22). Assim, um grupo social que se apropria dessa tecnologia tem a possibilidade de desvendar o simbólico que há em "outros objetos de mundo com os quais o [sujeito]-leitor tem uma relação" (JOUVE, 2008, p. 23).

Correlacionando esse grupo de fatores aos três últimos, os quais demonstram o resultado das variáveis sociais (sexo, faixa etária e escolaridade), pode-se dizer que o baixo nível na orientação de letramento da comunidade representa atitudes da comunidade como todo. Dessa forma, sugere-se que uma das primeiras medidas a serem tomadas seja investir na conscientização do grupo social sobre a importância do letramento, trabalho que já foi iniciado lá. Contudo, sabe-se que, para surtir resultados relevantes, esse é um trabalho que exige não apenas tempo, mas principalmente uma tomada de atitude de cada membro da comunidade em lutar por esse ideal no sentido de firmarem-se enquanto sujeitos-leitores. O trabalho da "Mãe Leitora", extensão do mencionado projeto, também é uma das excelentes alternativas a consolidar a efetivação do letramento na comunidade, uma vez que, direcionado especificamente às crianças e aos pré-adolescentes, mostra, segundo uma recente pesquisa sobre esse trabalho, que "os resultados esperados [...] começam a aparecer em menor tempo que a criança levaria normalmente na escola" (FURTADO, 2009, p. 13).

No entanto, a participação da comunidade nesse processo de transformação de consciência, tomando a leitura e escrita como práticas culturais a serem valorizadas por todos, contribuiria de forma significativa com o trabalho da mãe leitora, pois, de acordo com um estudo empreendido por Hearth envolvendo três comunidades americanas sobre letramento, o fato de um grupo social deter ou não orientação de letramento nos lares e comunidade pressupõe diferentes resultados na vida das crianças desses meios, como descreve Terzi (1997, p. 96-98):

> Um fator que subjaz à orientação de letramento da comunidade [de Maitown] é a autoridade que livros e atividades de leitura têm na vida das crianças e dos adultos. Estes sempre relacionam o livro como fonte de saber, de entretenimento e possibilidade de trabalho independente. [...] as crianças dessa comunidade aprendem, em casa, não apenas a fazer sentido dos livros, mas também falar sobre esse sentido [...].
>
> Trackton, a terceira comunidade, apresenta uma característica de letramento bastante diferente para suas crianças. O desenvolvimento da criança não estimulado pelos adultos [...]. Os adultos [...] não leem

> para as crianças nem providenciam material de leitura para as crianças (exceto da igreja). [...] Ao chegarem na escola as crianças de Trackton são classificadas em percentil mais baixo nos testes de prontidão para leitura.

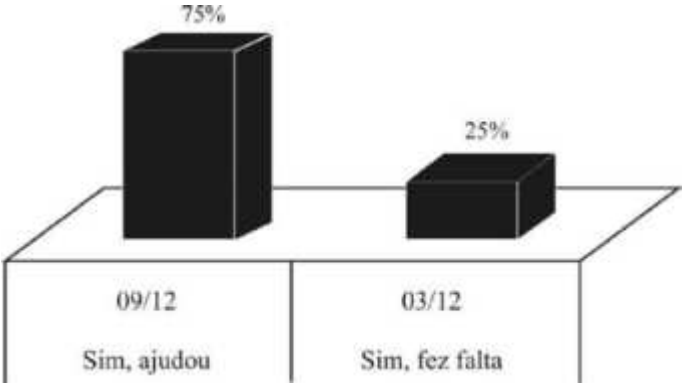
O estudo acima, sugere que a não conscientização por parte da comunidade à valorização da leitura, assim como realizar um trabalho de implementação ao letramento somente com as crianças, sem o envolvimento da comunidade, tende a surtir efeitos positivos, assim como há grande possibilidade de definhar, uma vez que as crianças, pré-adolescentes e jovens não dispõem de referenciais de leitura, como o apoio vindo dos lares e comunidade e, na fase adulta, é possível que abandonem tal prática, como os demais dessa comunidade.

Portanto, o trabalho da mãe leitora aliado à valorização da leitura e escrita por parte da comunidade podem mudar o presente e o futuro dessa comunidade.

3.2.9 Situação vivenciada pelo informante em que a leitura lhe fez falta ou ajudou

Nesse grupo de fatores, buscou-se verificar se já houve alguma *situação vivenciada pelo informante em que a leitura lhe fez falta ou ajudou.* Os dados mostram que, em um total de 12 informantes, 09 pessoas, representando 75% dos entrevistados, declararam que *Sim, ajudou*, e para 03 pessoas, isto é, 25% afirmaram que *Sim, fez falta* (ver gráfico 09).

GRÁFICO 09 – SITUAÇÃO VIVENCIADA PELO INFORMANTE EM QUE A LEITURA LHE FEZ FALTA OU AJUDOU



O resultado mostra que, em qualquer situação, saber ler é relevante na vida dos entrevistados, conforme ilustram as seguintes falas:

> A leitura foi muito bom, pra mim, e eu gosto, assim pra saber. A leitura que me ajudou bastante, porque [...] na comunidade (cristã), assim, que eu disse, foi muito bom pra mim, porque eu soube lê, eu soube, eu soube falar na frente, assim, ler lá [...] foi bom pra mim a leitura (N.C.X.P, 30 anos, F, 5ª Série do E.F).

> [A leitura] Pra mim, bastante falta, [...] Olhe, eu falo que faz falta, porque certos nomes a gente num entende bem, né, isso me faz falta. Tem vez que a gente vem com nota de lá, né, que mandam, né, aí... a gente tem que, aquele, a gente tem que entregar, por acaso, né, assim, pro dono da loja ou do comércio, né, aí tem que... (M.N.R., 59 anos, M, 5ª Série).

As falas acima retratam o papel que a leitura exerce na vida de qualquer pessoa, vindo justificar as interpretações do anterior grupo de fatores.

Portanto, é necessário que se tenha leitura não apenas como meio catalisador de formas cristalizadas e impregnadas na sociedade, mas como instrumento que possibilite uma visão crítica da realidade, do mundo em que se vive, isto é, uma leitura que extrapole o âmbito religioso e abarque outras práticas socioculturais.

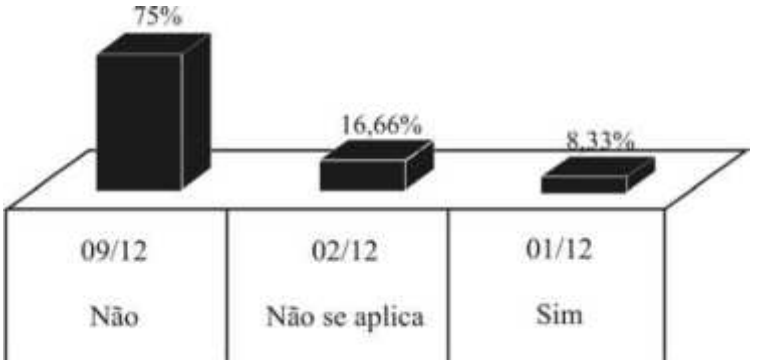
3.2.10 Presença ou ausência de trabalho(s) voltado(s) à leitura

Nesse grupo, investiga-se, por meio das informações coletadas, se já houve na comunidade algum trabalho voltado à leitura. Vale ressaltar que esse questionamento referia-se à presença ou ausência de possíveis trabalhos anteriores ao atual projeto de leitura.

Assim, em um universo de 12 entrevistados, 75% destes disseram *não*, nunca houve, apenas 01 pessoa, afirmou que *já*, isto é, *sim,* atitude que remete a alguma prática inerente ao contexto escolar, isto é, trata-se de uma prática pedagógica desenvolvida no mencionado contexto, como se depreende da fala do entrevistado (S.F.C, 11 anos, M, 3ª Série):

> *Já, que era um coração que era assim pra ser feito, pra botar muito nome, dentro dele, que dava pra aprender.*Ver gráfico 10 com resultado:

GRÁFICO 10 – PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE TRABALHO(S) VOLTADO(S) À LEITURA



Assim, pode-se afirmar que na comunidade não houve nenhum trabalho, anterior ao atual, que fosse voltado à leitura, como se confirma com o discurso da maioria dos entrevistados, a exemplo deste (S.F.F., 17 anos, F, 1º ano do EM):

> Agora, né, que vocês 'tão levando pra lá, né, [através do supracitado projeto] aí tem agora... uma mulher lá [a mãe leitora] que tá, assim, as crianças que ainda não sabe ler direito, ela ta ensinado pra ler, [...] tá incentivando elas. Mas antes desse projeto, que eu me lembre, ainda não teve na comunidade, um trabalho, assim, pra leitura. Por isso, ele ta sendo bom, assim, pras crianças, assim, que num sabe lê, as pessoas 'tá ensinando ela a lê, que é muito bom 'tá lendo.

Esse resultado, assim como os outros, denuncia a forma como a comunidade sempre foi tratada socialmente. Assim, é quase impossível exigir que eles já apresentem uma cultura leitora, se sua história revela a ausência de um trabalho que lhes possibilitasse uma tomada de consciência sobre a importância que a leitura exerce socialmente. E o grau de envolvimento em eventos de leitura converge aos limites religiosos e pedagógicos. Decorre desse resultado o pouco contato cultural diário com outros tipos de leituras presente no acervo literário brasileiro que poderia suscitar uma nova visão de mundo aos sujeitos sociais dessa comunidade.

Assim sendo, o trabalho que se inicia na localidade de Cuxipiari Furo Grande configura-se como o primeiro passo à mudança da realidade de uma comunidade ribeirinha. É uma iniciativa que vem amenizar uma das necessidades detectadas na comunidade, mas que requer atenção de

outras instâncias sociais, como o poder público do nosso país, em assumir e garantir às classes populares o direito a exercer sua cidadania.

3.2.11 Faixa etária do informante

Em se tratando da variável social, faixa etária, os dados revelam que as atitudes dos entrevistados não estão condicionadas a uma idade ou faixa-etária específica, uma vez que os grupos de fatores demonstraram equivalente valor, isto é, 33,33%, tanto para 10 a 18 anos, 28 a 48 anos ou acima de 58 anos, conforme o gráfico 11.

3.2.12 Sexo do informante

Nesse grupo de fatores, os dados sugerem que o posicionamento dos entrevistados independe de sexo, uma vez que houve 50% de atitudes tanto do sexo feminino, quanto do masculino, como mostra o gráfico 12 a seguir.

3.2.13 Escolaridade do informante

Em relação a essa variável social, constata-se que todas as atitudes não convergem de um determinado nível de escolaridade, pois os resultados mostram equivalente valor, isto é, 50% tanto dos entrevistados que estudaram abaixo do Fundamental menor, como os que estavam acima do Fundamental menor, de acordo com o gráfico 13.

Assim, analisando os três últimos grupos de fatores correspondentes às variáveis sociais, nota-se uma estreita ligação entre estes, onde entre os fatores de cada grupo houve equivalentes valores, como se percebe nos gráficos 11, 12 e 13:

GRÁFICO 11 – FAIXA ETÁRIA DO INFORMANTE

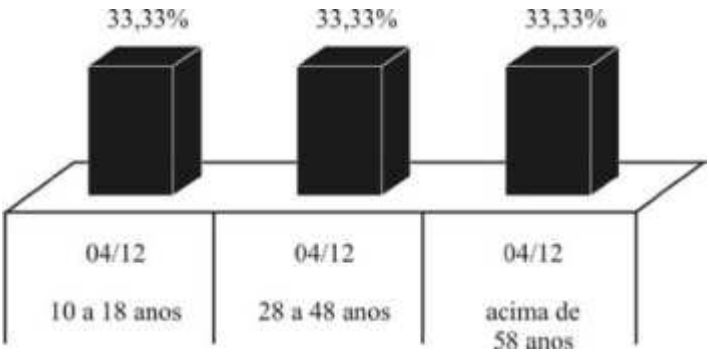


GRÁFICO 12 – SEXO DO INFORMANTE

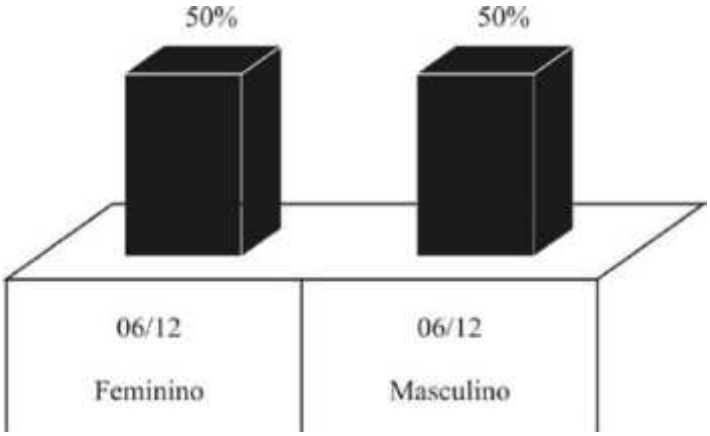
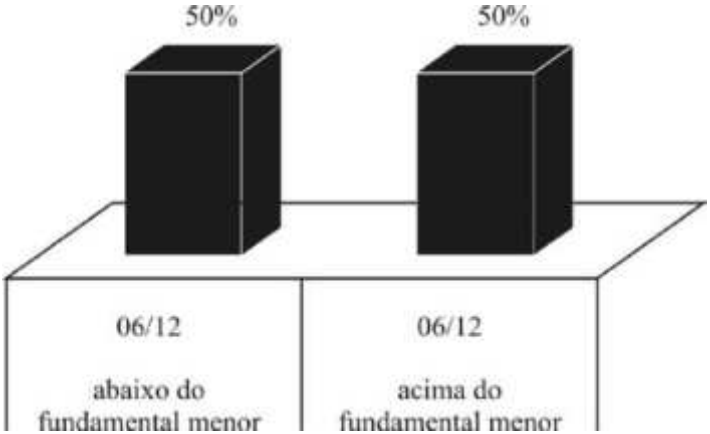


GRÁFICO 13 – ESCOLARIDADE DO INFORMANTE



A partir desses resultados, pode-se dizer que os posicionamentos dos entrevistados independem de sexo, faixa etária e escolaridade, ou seja, as atitudes não convergem a uma variável social, portanto, mostra que todos os posicionamentos até então vistos sobre leitura são partilhados por todos desse grupo social, revelados em dizeres, construídos na interação dos sujeitos imersos nesse contexto social. Pode ser considerada como uma das marcas próprias de uma cultura repressora que cerceia a vida destes, na sociedade brasileira, uma atitude *responsiva ativa* (BAKHTIN, 2008, p. 290), à política social desse país, traduzida pelo baixo nível de orientação e grau de letramento do qual esse grupo social dispõe.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ciente que um estudo sobre atitudes lida com valores socioculturais traduzidos em linguagens, buscou-se nos pressupostos da sociolinguística uma fundamentação teórica no sentido de validar os propósitos dessa investigação científica, isto é, analisar as atitudes linguísticas da comunidade de Cuxipiari Furo Grande em relação à leitura. Com efeito, os resultados da pesquisa possibilitaram possíveis interpretações que convergem para as seguintes considerações.

Sobre as narrativas livres, teceu-se uma reflexão que mostra não apenas a forma como a comunidade lida com a leitura, mas a dramática situação social que sempre vivenciou enquanto comunidade ribeirinha da Amazônia paraense. Nesta, a prática de leitura associa-se basicamente à escola e à religião, hábito que se apresenta em maior frequência na infância e que vai perdendo força à medida que as pessoas atingem a vida adulta, quando reservam seu tempo à luta cotidiana pela sobrevivência, à atividade religiosa e à participação nos eventos da colônia de pescadores.

Quanto aos resultados dos dados estatísticos, à primeira vista, sob um prisma quantitativo, a comunidade declara-se favorável à leitura, com 100% de atitudes positivas, posicionamento que, em um olhar qualitativo, possibilita novas inferências suscitando as limitações da comunidade em relação à leitura. A fim de melhor ilustrar os resultados quantitativos, segue abaixo um panorama deste, demonstrando os grupos de fatores considerados, bem como os fatores em maior índice e seus respectivos valores em percentual:

Grupo de Fatores	Fator(es) com maior índice	Valor (%)
Posição do entrevistado sobre leitura	- Leitura para aquisição do saber - Leitura como auxílio no relacionamento social	41,6%
Frequência da atividade de leitura	Lê às vezes	58,33%
Indivíduos que têm acesso à leitura	Os professores	58,33%
Os motivos pelos quais as pessoas leem	Para aprender, se informar, ter conhecimento	50%
Opinião do informante a respeito de quem lê	Pessoa de boa índole	33,33%
Razão pela qual as pessoas não leem	Falta de incentivo	41,66%
As pessoas que não leem sabem interagir socialmente?	Sim	66,66%
Situação vivenciada pelo informante em que a leitura lhe fez falta ou ajudou	Sim, ajudou	75%
Presença ou ausência de trabalho(s) voltado(s) à leitura	Não	75%
Faixa Etária do Informante	- 10 a 18 anos - 18 a 48 anos - acima de 58 anos	33,33%
Sexo do Informante	- Feminino - Masculino	50%
Escolaridade do Informante	- até o Fundamental menor - acima do Fundamental menor	50%

Quantitativamente a atitude positiva da comunidade conferida à leitura associa-se ao ensino sistematizado, ratificando a reflexão das narrativas. A confluência de alguns resultados estatísticos demonstra com clareza essa afirmação: *leitura para aquisição do saber*; *os professores* como quem tem mais acesso à leitura; motivo pelo qual as pessoas leem, sendo *para aprender, se informar, ter conhecimento*. Essa atitude só confirma o resultado de outros estudos científicos que mostram a influência que a escola exerce, enquanto instituição social, a qual poderia ser usada para contribuir com o letramento das classes populares.

O pouco hábito de ler nos lares da comunidade anunciado nas entrelinhas das narrativas livres confirma-se quantitativamente em: *lê às vezes,* resultado que avalia a frequência da atividade de leitura dos entrevistados, bem como, pelo resultado do grupo de fatores que mostra quem tem acesso à leitura, sendo os *professores* que, inclusive, são vistos pelos entrevistados como *pessoas de boa índole.* Desses resultados decorrem duas interpretações: a comunidade apresenta uma baixa estima, uma vez que os entrevistados não se autodefinem leitores; ou, talvez, seja uma consequência da *falta de incentivo* à leitura na comunidade, um dos descasos sociais na vida dessa comunidade ribeirinha.

A comprovação de que esse grupo social faz pouco uso da atividade de leitura sugere o tipo de relação social por ele estabelecido em contextos sociais, isto é, pautada na oralidade, característica de uma cultura ágrafa. No entanto, essa convenção cultural nada o impediria de desenvolver uma prática de leitura consistente se lhe fossem dadas condições sociais adequadas a tal prática, como, no mínimo, ser tratado condignamente em nossa sociedade.

O incentivo à leitura pode ser uma das alternativas plausíveis a fazer frente os problemas de ordem social nas classes populares e, na comunidade de Cuxipiari, o projeto que lá se desenvolve vem a ser a primeira iniciativa voltada, especificamente, à leitura, pois, segundo resultado estatístico, 75%, mostra que *jamais houve na comunidade um trabalho voltado à leitura*.

Porquanto, é importante ressaltar que ações como essa tendem a formar sujeitos conscientes do seu papel de cidadão, mas que apenas amenizam um dos problemas sociais dessa comunidade. Fica evidente que todo e qualquer problema de cunho social detectado nessa pesquisa, possivelmente, não se restringe apenas à comunidade em foco, mas atinge todas as camadas populares, o que requer a atenção por parte do poder

público com uma política social que responda aos verdadeiros anseios do povo brasileiro.

Em relação ao posicionamento que a comunidade adota sobre leitura enquanto função social, inicialmente, destaca-se em considerável índice o fator *leitura como auxílio no relacionamento social*, atitude que se opõe ao resultado do grupo de fatores "*As pessoas que não leem sabem interagir socialmente?*" despontando o *sim* em elevado índice, isto é, 75%. Relacionando esses resultados, nota-se uma disparidade de atitudes que pode ser esclarecida compreendendo que o primeiro posicionamento vincula-se ao uso social básico, do dia a dia, posto que o resultado expressa com veemência que a leitura, segundo os entrevistados, não é algo que influencia em suas práticas sociais, ou seja, entendem que uma pessoa que não sabe ler tem as mesmas oportunidades e faz uso dos mesmos instrumentos sociais na aquisição de uma qualidade de vida e apropriação de seus direitos a de uma pessoa que tem a leitura e escrita como cultura. Isso mostra uma limitação da comunidade em conscientizar-se sobre o papel que a leitura desempenha socialmente. Justifica-se a importância que a leitura exerce na vida de qualquer indivíduo na própria voz da comunidade por meio de um outro grupo de fatores que avalia se houve alguma "*Situação vivenciada pelo informante em que a leitura lhe fez falta ou ajudou*", onde a maioria dos entrevistados disse: *sim, ajudou*. Logo, é premente que na comunidade seja introduzido o conceito de letramento de modo a lhes fazer sentido, pois a leitura e a escrita, mais do que tecnologias a serem apropriadas, são a condição social para uma participação ativa em uma sociedade grafocêntrica.

As atitudes da comunidade sobre leitura independem de sexo, idade ou escolaridade, como demonstrou os três últimos grupos de fatores relacionados às mencionadas variáveis sociais. E saber que a comunidade apresenta limitações relacionadas à valorização e uso da atividade de leitura mostra que realizar um trabalho voltado à conscientização de qualquer comunidade poderá surtir resultados positivos, mas exige tempo, dedicação e persistência por parte de todos os sujeitos envolvidos nesse grupo social.

Nesse sentido, considerando todas as reflexões traçadas no presente estudo é importante reiterar que em face da situação social vivenciada por essa comunidade, seria injusto cobrar dela uma consciência sobre a importância da leitura, uma vez que, por sua história social revela-se a falta de condições favoráveis ao cultivo de uma cultura pautada na

valorização de uma prática leitora. Igualmente não cabe nesse estudo criticá-los por associar leitura à escola ou à religião, posto que se hoje essa comunidade *lê às vezes* deve-se ao trabalho empreendido por essas instituições e, principalmente, pela Igreja. Igualmente, vale ressaltar que o movimento comunitário da Igreja Católica, bem como o da entidade sindical dos pescadores são exemplos de como o investimento em um grupo social tende a surtir resultados.

De todo modo, conclui-se que, por meio de atitudes linguísticas em relação à leitura, evidenciam-se as limitações da comunidade quanto à sua orientação de letramento, o que sugere uma consequência da falta de uma política pública social comprometida com as camadas populares. Mas, talvez essa seja a lógica da tradicional política brasileira que insiste em negar ao povo o direito à cidadania, visto que lhes garantir a valorização e exercício de uma prática leitora lhes possibilitaria apropriar-se de uma visão crítica, não limitada à sua realidade, adotando uma nova postura perante o mundo e, concomitantemente, o descortinar de ideologias dominantes cristalizados em discursos que operam na sociedade.

Assim, urge a necessidade de uma conscientização por parte dessa comunidade em se apropriar da atividade de leitura enquanto cultura, sendo um instrumento que pode desencadear diferentes leituras de mundo permeadas de resultados significantes. Aliado a isso, um caminho que parece fértil seria investir no trabalho da mãe leitora, o que garantiria a formação de uma nova geração com valores pautados na valorização de uma prática leitura. Essa ação, no entanto, depende de uma tomada de atitude da própria comunidade, com vista na efetivação do letramento, um dos meios que poderia contribuir para sua a participação ativa em diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V. N. - 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguistica & Educação*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BRESCACINI, C. R. A análise de regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: BISOL, L; BRESCANCINI, C. (Orgs.). *Fonologia e Variação*: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FREIRE, P. A *Importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FURTADO, M. J. de O. *Mãe leitora*: um estudo sobre a experiência da prática de leitura com crianças do rio Cuxipiari Furo Grande. Cametá, PA: CUTINS/UFPA, 2009.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: < http://www.portaleducacao.com.br/arquivos/arquivos_sala/media/objeto_de_aprendizagem_letramento_modos_letrado.pdf >. Acesso em: 10 jul. 2008.

IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 17 out. 2008.

JOUVE, V. *O que é leitura*. São Paulo: Unesp, 2002.

MEIRELES, L. F.; XAVIER, M. S. G. *Atitudes Linguísticas*: um olhar de cametaenses com ensino médio sobre a variação do clítico /de/ no português falado em Cametá. Cametá, PA: CUTINS/UFPA, 2005.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

RETRATOS de Leitura no Brasil. Instituto Pró-Livro. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em 20 dez 2008, às 20h16.

SCHERRE, M. M. P. Pressupostos teóricos e suporte quantitativo. In: SILVA, G. M. de O; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). *Padrões sociolinguísticos*: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Departamento de Linguística e Filologia/UFRJ, 1996.

SILVA, G. A. da. *A história da ilha Cuxipiari*. Cametá, PA: Uniasselvi, 2007.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento.* São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.), *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOUSA, A. A; FURTADO, M. J. O. *Atitudes linguísticas*: um sentimento sobre o usuário do "Canua cheia de cuco de pupa a prua". Cametá, PA: CUTINS/UFPA, 2005.

TARALLO, F. *Pesquisa sociolinguística*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1994.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. São Paulo: Pontes; Ed. da UNICAMP, 1997.

Oralidade e escrita:
Um estudo a respeito do chat virtual

Manoel Benedito Valente Correa

Resumo: Este artigo se propôs a estudar as relações entre as modalidades oral e escrita da língua, dentro do gênero textual *chat* virtual. O estudo se baseia principalmente na concepção sociointeracionista de Marcuschi (2005), com a qual analisamos alguns aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos e pragmáticos deste gênero, elucidando que nele, devido ao fato de se tratar de um gênero no qual a comunicação se dá de forma instantânea, as modalidades oral e escrita se relacionam, de modo que a escrita acaba assumindo características geralmente comuns na comunicação oral.
Palavras-chave: *Chat* virtual; modalidade oral; modalidade escrita.

Abstract: This article was proposed to study the relationship between the modalities of spoken and written language within the text chat virtual sex. The study is based mainly on the design of sociointeracionista Marcuschi (2005), which analyzed some syntactic, morphological and pragmatic in this genre, it clarify that due to the fact that it was a genre in which the communication occurs in instantaneous the arrangements and writing are related so that the writing has generally assumed characteristics common in oral communication.
Keywords: Virtual Chat; oral form; written form.

1 INTRODUÇÃO

O mundo está vivendo a era digital, na qual o conhecimento está sendo cada vez mais digitalizado e a *internet* passou a ser o centro virtual de digitalização e armazenamento destes dados. Cada vez mais presente em nosso cotidiano, esta ferramenta serve não somente como fonte de pesquisa, mas também como instrumento de diversão e interação. As salas de bate-papo, popularmente chamadas de *chats,* são um dos principais ambientes virtuais de interação, aproximando pessoas no mundo todo.

Este gênero textual, que veio com o advento da *internet,* nos chama a atenção para suas particularidades, principalmente quanto ao uso da linguagem utilizada pelos seus usuários no que tange aos aspectos da modalidade oral presentes na escrita. Comecemos por desvendar um pouco a respeito da comunicação humana, referente ao uso da oralidade e advento da escrita.

2 UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A COMUNICAÇÃO HUMANA

Muitos pesquisadores há muito tempo se debruçam sobre o estudo a respeito da comunicação humana, na qual se destacam suas principais formas de manifestação da linguagem: a oralidade e a escrita. A oralidade é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória. Antes do advento da escrita, todos os conhecimentos eram transmitidos oralmente. As memórias auditivas e visuais eram os únicos recursos que os povos ágrafos dispunham para armazenar e transmitir conhecimento às futuras gerações. Por isso, os anciãos eram os mais sábios, devido ao acúmulo de conhecimento, e a inteligência estava intimamente ligada à memória.

Em muitas culturas a identidade histórica dos povos ficava sob responsabilidade de contadores de histórias, cantores ou qualquer outro tipo de arauto que fosse portador da memória da comunidade. Alguns autores denominam as sociedades que precedem a escrita como sociedades tradicionais, já que nelas o conhecimento era transmitido tradicionalmente de geração em geração.

O "pensamento mágico", relativo aos aspectos teológicos, desempenhava uma função mnemotécnica nas sociedades tradicionais, pois, as narrativas dos feitos heróicos de deuses e semideuses eram uma forma eficiente de passar às gerações futuras as memórias culturais dos povos, como também explicar suas origens e possíveis causas para os acidentes naturais.

> As representações que têm mais chances de sobreviver em um ambiente composto quase que unicamente por memórias humanas são aquelas que estão codificadas em narrativas dramáticas, agradáveis de serem ouvidas, trazendo uma forte carga emotiva e acompanhadas de músicas e rituais diversos (LÉVY, 1993).

Nas sociedades ágrafas, como não existia a separação entre o escrito e o falado, a palavra possuía um estatuto bem diferente daquele que lhe

é atribuído após o surgimento da escrita. Assim, Pierre Lévy (1993) faz a distinção entre a oralidade primária e secundária; nesta, a palavra (falada) tem uma função complementar à da escrita (e posteriormente à dos meios eletrônicos), sendo utilizada basicamente para a comunicação cotidiana entre as pessoas; naquela, a palavra, por ser o único canal de informação, é responsável pela gestão da memória social.

Já a tradição escrita surgiu a partir da proto-escrita, no final da Idade do Bronze, sendo este surgimento o divisor de águas entre a História e a Pré-História. A proto-escrita não poderia ser considerada escrita por não possuir significado linguístico, contudo serviu como base para a criação da escrita.

A escrita surgiu por volta de 3000 a.C. da necessidade de desenvolvimento econômico e social pelos Sumérios: uma escrita de base cuneiforme registradas em placas de argila. Neste mesmo período, os Egípcios também desenvolveram a escrita hieroglífica (formada por desenhos e símbolos) e a demótica (esta menos complexa que aquela). As paredes internas das pirâmides eram repletas de inscrições falando a respeito da vida dos faraós, rezas, cerimônias, rituais, etc., também usavam o papiro, um suporte feito de uma planta de mesmo nome.

As civilizações pré-colombianas na América adotaram a escrita chinesa. A escrita japonesa foi criada por volta do século IV também sob influência da escrita chinesa. Na Roma Antiga, o alfabeto possuía apenas letras maiúsculas, contudo, com o advento da escrita com hastes de bambus ou penas de aves, houve o aparecimento de um novo estilo de escrita denominado *unical,* sendo este estilo usado para as escrituras da Bíblia Sagrada.

Na alta Idade Média, um monge chamado Alcuíno desenvolveu um novo estilo de escrita, que envolvia letras maiúsculas e minúsculas, mas este novo estilo se modificou com o tempo, tornando-se muito complexo para a leitura. No século XV, estudiosos italianos, baseados no estilo de Alcuíno, desenvolveram uma nova forma de escrita, sendo utilizada por Ludovico Arrighi, em 1522, para a publicação da primeira caligrafia. Foi ele o rsponsável pelo estilo conhecido hoje como itálico.

3 ESTUDOS LINGUÍSTICOS SOBRE A LINGUAGEM HUMANA

Como dissemos anteriormente, após o advento da escrita, o homem, levado por motivos diversos, procurou estudá-la. A princípio, a língua

escrita foi privilegiada como único objeto de estudo, mas, como veremos a diante, a linguagem em si passou a ser objeto de estudo.

Os primeiros estudos datam do século IV a.C. Inicialmente, os hindus, preocupados em preservar seus rituais religiosos, estudaram sua língua. Dentre esses estudiosos, Panini foi o mais famoso.

Já para os gregos, destaca-se Platão que levantou a grande questão a respeito da relação palavra e significado. Já o latino Varrão preocupou-se em estudar a gramática, esforçando-se para defini-la como ciência e arte. Os *modistas* da Idade Média acreditavam na universalidade gramatical das línguas.

Durante a grande Reforma no século XVI, eruditos traduziram as escrituras sagradas em várias línguas, o que desencadeou a tradução também de outras obras, culminando em 1502 com o surgimento do mais antigo dicionário poliglota do mundo, escrito pelo italiano Ambrosio Calepino.

Os séculos XVI e XVII dão continuidade a esses estudos, sendo que, em 1660, surge a Gramática de Port-Royal, fundada eminentemente na razão, tal gramática define linguagem como imagem do pensamento.

Do estudo de diversas línguas no século XIX, nasce o método histórico-comparativo dando origem às gramáticas históricas. É deste período que remontam os primeiros pensamentos linguísticos que constroem as bases dos estudos contemporâneos, pois estes priorizavam a análise dos fatos observados.

A publicação, em 1816, por Franz Bopp, de uma obra que comparava a conjugação do sânscrito com o grego, o latim, o persa e o germânico marca o surgimento da Linguística Histórica. Este estudo demonstra que as línguas possuem parentescos e descendem de uma língua em comum: o indo-europeu.

Os estudos linguísticos só subiram ao *status* de ciência após a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, por dois de seus alunos em 1916, com a publicação da obra *Curso de Linguística Geral.*

"Saussure considerou a linguagem 'heteróclita e multifacetada', pois abrange vários domínios; é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; pertencente ao domínio individual e social" (FIORIN, 2006, p. 14). Considerou ainda a língua como "produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE, 1969 apud FIORIN, 2006, p. 14). É um "sistema de signos", é a "parte social da linguagem" (SAUSSURE, 1969 apud FIORIN, 2006, p. 14).

Já a fala é compreendida por Saussure como "um ato individual; [que] resulta das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua; expressa-se pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações" (FIORIN, 2006, p. 14).

Ao definir linguagem, língua e fala, Saussure situa o objeto da Linguística. Ele divide o estudo da linguagem em estudo da língua e da fala e, por se tratar de um produto social, elege a língua como objeto de estudo científico da Linguística.

Dos estudos de Saussure nasceu uma corrente denominada *estruturalismo*, a qual definia língua como "uma estrutura construída por uma rede de elementos, em que cada elemento possui um papel funcional determinado" (FIORIN, 2006, p. 15). O caráter excessivamente formal e imanente às práticas sociais deu vazão a muitas críticas, tanto que, em meados do século XIX, o norte-americano Noam Chomsky trouxe novas considerações aos estudos linguísticos.

Chomsky define linguagem como "um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos" (CHOMSKY, 1957 apud FIORIN, 2006, p. 15). Diz ainda que a língua seja parte inata, hereditária e específica do ser humano. Baseados nesta concepção, Chomsky e seus seguidores acreditam que existem propriedades universais das línguas. Tal corrente ficou conhecida como *gerativismo*.

Chomsky denominou *competência e desempenho linguísticos,* sendo a primeira definida como a "porção do conhecimento do sistema do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua" (FIORIN, 2006, p. 15), e o segundo

> "corresponde ao comportamento linguístico do falante, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos. [...] O desempenho pressupõe a competência, ao passo que a competência não pressupõe o desempenho" (FIORIN, 2006, p. 15).

Atualmente, atribui-se um caráter filosófico à linguagem. Bakhtin (2006, p. 30) diz que o "signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.". Portanto, sendo o signo linguístico substância da linguagem, esta é eminentemente ideológica e só pode ocorrer mediante interação social entre sujeitos socio-historicamente situados. Portanto, nos ateremos ao conceito de linguagem defendida por Bakhtin para procedermos nossa

análise, visto que o gênero *chat* virtual é um momento de interação socio-historicamente situado. Partindo dos pressupostos de que a linguagem humana é fruto da interação humana e que o *chat* virtual é interação concreta, veremos a seguir como se organiza uma conversa.

4 COMO SE ORGANIZA UMA CONVERSA

Há algum tempo a língua falada era considerada como lugar do caos, do erro, devido ao fato de possuir características como pausas, hesitações, alongamento de vogais, etc. Contudo, após o surgimento de estudos voltados para a produção de textos, a fala entra neste circuito e passa a ser um dos objetos de estudo, de análise de textos, como produção sociointeracionista.

A conversação é definida como

> [...] atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano. Eles organizam sua fala em turnos, que se alternam sem uma disposição fixa, o que caracteriza o encontro em relativamente simétrico ou relativamente assimétrico (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2005, doravante F.A.A., 2005).

Segundo os autores citados acima, a relativa simetria está no fato de que, durante uma conversação, há tomadas de turnos autonomamente pelos membros, sem que haja favorecimentos, ou seja, todos terão direito à fala em determinados período e espaço. Já a relativa assimetria tende a ser ao contrário, onde há autonomia de um membro, sendo este que inicia os turnos, os interrompe e pode também mudar de assunto.

Schegloff (1981 apud F.A.A., 2005) aponta três elementos fundamentais na conversação: a *realização*, a *interação* e a *organização*. Sendo assim, o discurso conversacional está situado dentro da interação e é só identificável por meio dela, pois somente a interação gera sentidos e fluxo textual.

Ainda a respeito da estrutura conversacional, temos Ventola (1979 apud F.A.A., 2005) que, a partir da conversação espontânea, aponta as seguintes variáveis para criar um modelo de organização conversacional: *tópico, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio de discurso.* O *tópico,* também definido como *assunto,* é o meio pelo qual se mantém o canal de comunicação entre os participantes, fato determinante para a interação.

No que diz respeito ao *tipo de situação*, Ventola esclarece que os atos verbais e não verbais podem afetar a conversação, mesmo se tratando de assuntos em comum entre os participantes. Portanto, os falantes devem estar atentos a estes atos.

Enquanto *papéis dos participantes,* a autora explica que se trata do comportamento linguístico que se tem em determinada esfera de atuação interacional, pois, cada interação demanda um comportamento específico, onde desempenhamos vários papéis.

Ainda, o *modo* do discurso tem a ver com o contexto conversacional, porque é de acordo com os contextos que a linguagem pode ser pautada em realizações próximas ao padrão, digamos em uma entrevista de emprego ou em realizações menos tensas, como uma conversação entre familiares, amigos, etc.

E, finalmente, o *meio* refere-se ao canal em que se estabelece a comunicação, seja ele face a face, via telefone, *internet*, etc.

De acordo com F.A.A. (2005) é possível fazermos uma síntese dos eventos comunicativos:

a) Situação discursiva: formal, informal;

b) Evento de fala: casual, espontâneo, profissional, institucional;

c) Tema do evento: casual, prévio;

d) Objetivo do evento: nenhum, prévio;

e) Grau de preparo necessário para efetivação do evento: nenhum, pouco, muito;

f) Participantes: idade, sexo, posição social, formação, profissão, crenças, etc.;

g) Relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes;

h) Canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet.

Contudo, a escolha ou não dos itens elencados interfere na produção do texto falado. Pode determinar a especificidade do evento discursivo. Por exemplo, em um discurso conversacional entre um médico e uma paciente (professora), há previamente delimitações dos motivos do evento; existe uma relativa preparação para o diálogo. Pelo fato de a paciente ser professora, há certo grau de formalidade entre ambos. A relação de poder fica evidente, pois o médico é quem controla os turnos

e quem detém o conhecimento específico. Porém, em uma conversação entre dois irmãos que se encontram por acaso, não há preparação alguma, pois o evento não foi previamente determinado. Eles são íntimos, então, impera a informalidade no discurso.

Para uma análise proficiente de uma conversação, Dittmann (1979 apud MARCUSCHI, 1986) das seguintes características básicas:

a) Interação entre, pelo menos, dois falantes;

b) Ocorrência de, pelo menos, uma troca de falantes;

c) Presença de uma sequência de ações coordenadas;

d) Execução num determinado tempo;

e) Envolvimento numa interação centrada.

Portanto, o que se observa é que a conversação é produto da interação social e que requer, pelo menos, dois indivíduos, com objetivos em comum, capazes de fazer inferências a respeito do que se trata a conversação e do que se espera de cada um.

A interação linguística acontece cotidianamente de duas formas, por meio da modalidade escrita e modalidade oral, contudo, há situações em que estas modalidades podem se confundir, como veremos a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS MODALIDADES ORALIDADE E ESCRITA

Muitos linguistas se propuseram a analisar a oralidade e a escrita tendo como base o código, fora do contexto linguístico. A análise prescritiva da língua escrita normatizou a língua ao ponto de termos, hoje, uma variante denominada padrão, de cunho estritamente gráfico. As conclusões dicotômicas da linguagem, ao normatizarem a língua escrita, deram origem aos *manuais de gramática de língua certa,* disseminados no mundo escolar. Dividiu-se a língua em oral e escrita, em que cada segmento possui características próprias e adversas. Internalizou-se com base em pesquisas descritivas que a língua falada é contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária, enquanto que a língua escrita, ao contrário, é descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Certamente, as pessoas não escrevem exatamente do mesmo modo que falam, uma vez que se trata de processos diferentes.

Essas diferentes condições de produção para usos de diferentes intenções propiciam a criação de diferentes tipos de linguagem, que se agrupam nas duas modalidades da língua.

A língua escrita foi considerada como o espaço do correto, do certo, e a falada como o espaço do erro, do caos. Segundo Givón (1979 apud F.A.A., 2005, p. 70), "a língua escrita é uma transposição da oral, e é indiscutível que ela tem relações genéticas com a fala". Se considerarmos a língua do ponto de vista empírico, inevitavelmente tenderemos em chegar a estas dicotomias, mas se a observarmos de um prisma pragmático tenderemos a outras conclusões. Fatores como: o contexto, a intenção do usuário e a temática, são responsáveis pelas diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, que, nem por isso, são estanques.

De acordo com Marcuschi (2003), além da visão dicotômica acima especificada, temos ainda outras tendências de análises da relação linguagem e escrita, como as que elencaremos a seguir:

– ***A tendência fenomenológica de caráter culturalista***, também definida por Marcuschi como "visão culturalista", trata a relação oralidade e escrita num prisma "cognitivo, antropológico ou social" (MARCUSCHI, 2005, p. 28). Detém-se, principalmente, em identificar mudanças nas civilizações que usam a escrita. A visão culturalista prima pela escrita, pois acredita que ela "representa um avanço cognitivo nos indivíduos." É inegável a importância da escrita na sociedade, pois ela nos permitiu sistematizar e normatizar o ensino de línguas e do conhecimento, criar a literatura, registrar a história, etc. Gnerre (1985 apud MARCUSCHI 2005) elenca três principais problemas na visão culturalista: "etnocentrismo, supervalorização da escrita e tratamento globalizante."

- O "etnocentrismo" diz respeito a como as sociedades ditas letradas olham as culturas das sociedades ágrafas. Tratam estas como inferiores, já que o domínio da escrita representa o desenvolvimento cognitivo. Contudo, Tfouni (1988 apud MARCUSCHI, 2005) afirma que as sociedades analfabetas não possuem a forma de raciocínio tão diversificada das sociedades alfabetizadas, pois "o letramento é um processo que penetra a sociedade independentemente da própria escolarização formal".
- A "supervalorização da escrita" diz respeito a como as sociedades alfabetizadas se auto-intitulam superiores às

civilizações analfabetas, desigualmente desenvolvidas, o que pode ocorrer também dentro de grupos: o mito da escrita como base do pensamento silogístico.

- Já o "tratamento globalizante" refere-se à tendência de considerar as sociedades letradas unívocas. Porém, sabe-se que existem apenas grupos privilegiados de letrados, pois a sociedade não é homogênea em relação ao letramento.

– A ***perpectiva variacinista*** trata das variações no uso da língua, "dialetal" e "socioletal". Nesta forma de análise, não temos dicotomias, nem formas estanques, a língua é observada em seu uso, valorizam-se as regularidades e variações. Trata-se talvez de uma tendência intermediária entre as duas anteriores. A oralidade e a escrita se dividem em língua padrão e variedades não padrão, língua culta e língua coloquial e norma padrão *versus* norma não padrão. Tem-se a análise de variedades, em que se define o que é padrão e as demais como variantes.

– A ***perspectiva sociointaracionista*** vê a relação entre fala e escrita de uma perspectiva dialógica, sociointeracionista, de produção de sentido por usuários da língua em contextos historicamente marcados. Aqui se leva em consideração o uso concreto da língua em atividades interacionais e dinâmicos, analisam-se as relações oralidade *versus* escrita enquanto práticas sociais. Preocupa-se com as "semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva", lida com o fenômeno diante da interação de uso real e produção entre leitor e textos escritos, de maneira a perceber características próprias na construção de sentido.

> As relações entre fala e escrita não são óbvias e nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se podem postular polaridades estritas e dicotômicas estanques. (MARCUSCHI, 2005, p. 34)

Stubbs (1980 apud MARCUSCHI, 2005) afirma que cronologicamente a fala é precedente à escrita, contudo esta tem maior prestígio em sociedades letradas que aquela, não por uma questão intrínseca, mas por força ideológica. Isso não quer dizer que não existam sociedades que valorizam mais a oralidade que a escrita.

Com base no que foi discutido acima, a perspectiva sociointeracionista é a que mais se abstrai de quaisquer preconceitos ou supervalorização de uma das modalidades de uso da língua, pois não se pode afirmar que a escrita é superior à oralidade, pois ambas não possuem propriedades intrínsecas privilegiadas ou depreciativas, ambas desempenham papéis importantes na interação sociocomunicativa: "a oralidade e escrita são duas práticas sociais", cujas diferenças e semelhanças "se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos". Logo, elas não são "duas propriedades de sociedades diversas" e é por isso que consideraremos para este estudo a perspectiva sociointeracionista como base para nossas análises.

Por exemplo, na relação entre o gênero textual oral, conversação espontânea, e o gênero textual escrito *chat* (ABREU, 2005), há mais semelhanças que diferenças. Outro exemplo se faz necessário se compararmos a dinâmica do léxico em gêneros orais e escritos, como a escolha de palavras e expressões que um conferencista acadêmico faz para dar ao seu discurso mais formalidade, ou a escolha de um léxico mais coloquial numa correspondência por carta entre amigos. O grau de coloquialismo ou formalismo envolve decisões estilísticas e de domínio do léxico que podem transferir-se de um modo de produção para o outro com muita facilidade e propriedade.

Com relação à natureza da fala, Koch (2003) afirma que fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua e, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, possuem características próprias. Ou seja, apesar de constituírem duas modalidades de uso da língua, fala e escrita não devem ser vistas de forma dicotômica e estanque. Koch (2003) destaca ainda que nem todas as características que estabelecem as diferenças entre fala e escrita são exclusivas de uma ou de outra modalidade e que tais características foram sempre estabelecidas tendo o ideal da escrita por parâmetro, o que levou a uma visão preconceituosa da fala.

As relações entre oralidade e escrita são detectáveis num *continuum* de produções textuais que se correlacionam, pois os textos se entrecruzam em muitos aspectos originando o que Marcuschi (2005) denomina de "domínio misto". Vejamos o exemplo de um texto produzido para o jornalismo televisivo; nele há uma fusão entre as duas modalidades de expressões da língua: logo, trata-se de uma prática de produção textual oral ou escrita? Outro exemplo, no caso de uma conferência acadêmica, em que a língua oral possui características específicas da escrita. Deste modo, podemos afirmar que a escrita não representa a fala, pois ambas não

estão em sistemas linguísticos diversos, elas fazem parte de uma mesma gramática, possuem normas específicas nas suas formas de manifestação textual, como também não conseguem reproduzir fenômenos como prosódia, expressões faciais, etc. Gnerre diz que:

> escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. A escrita é o resultado histórico indireto de oposição entre grupos sociais que eram e são "usuários" de uma certa variedade (GNERRE, 1978 apud GERALDI, 1999).

Ora, os textos orais têm uma realização multissistêmica, por palavras, gestos, mímicas, etc., e os textos escritos também não se reduzem ao alfabeto, possuem recursos visuais como ideogramas, fotos, ícones, etc. A escrita pode apenas imitar certas características peculiares e tendenciais apresentadas pela oralidade (repetição de elementos, redundância informacional, fragmentariedade sintática, marcadores frequentes, hesitações, correções, etc.), utilizando-se de uma série de elementos gráficos ou de certos recursos (pontuação, aspas e outros), os quais permitem a "oralização" ou mesmo a "gestualização" em certas condições.

Façamos mais distinções entre a linguagem oral e escrita. Segundo Chafe (apud BOTELHO, 1997),

> a linguagem oral se caracteriza essencialmente por ser falada − natureza do estímulo −, mas o fato de a linguagem oral ser produzida pela boca e recebida pelos ouvidos não é e nem pode ser o elemento fundamental para se determiná-la distinta da linguagem escrita.
> Há gêneros intermediários que são produzidos de forma sonora e concebidos de forma gráfica e outros que são produzidos graficamente e concebidos sonoramente. Ainda há aqueles que, apesar de serem produzidos e concebidos exclusivamente de forma sonora ou exclusivamente de forma gráfica, são bastante semelhantes a gêneros da outra modalidade. Assim, a natureza falada da linguagem oral não basta para distingui-la e isolá-la da linguagem escrita; elas não são estanques e isto fica patente na análise sob o ponto de vista de um contínuo tipológico, indagado anteriormente.

Entretanto, Chaf (apud BOTELHO, 1997) acredita que

> há particularidades de outras ordens que tornam a linguagem oral uma modalidade específica da língua e que tais particularidades são, de fato, elementos exclusivos da linguagem oral: a gesticulação é um deles. A fluidez das ideias expostas também é outra particularidade da oralidade.

A velocidade da produção oral se dá em virtude de ser simultânea ao processo de produção em si.

Outra particularidade da linguagem oral, segundo Botelho (1997):

> [...] é proporcionado pelo fato de que o falante pode ter o controle da comunicação no momento de sua efetivação; é a eficácia na correção da informação em caso de incompreensão por parte do interlocutor. Como o falante ouve junto com o seu interlocutor... [ele] pode controlar os seus efeitos a partir das reações do outro, pode ele corrigir com eficácia, por ser momentânea, as eventuais falhas de comunicação quando a informação desejada não se efetiva.
> Essa característica, que é uma vantagem da linguagem oral, determina outra particularidade da fala: a cooperação dos participantes da comunicação. Normalmente, o conhecimento do que se diz é compartilhado pelo emissor e pelo receptor, que, normalmente, são coniventes na comunicação, facilitam o processo de produção daquele que, por seu turno, tem a responsabilidade da produção discursiva.

Botelho (1997) diz que

> [...] o conhecimento compartilhado dos participantes da interlocução oral também gera outra particularidade: a simplicidade sintática, à qual se relacionam várias outras características.
> A sintaxe da linguagem oral é tipicamente bem menos elaborada que a linguagem escrita, por conter muitas "frases" incompletas, apresentar-se frequentemente com simples sequências de frases e poucas estruturas subordinadas. Portanto, a simplicidade sintática deve ser entendida como estrutura de períodos curtos, em que as orações normalmente são ligadas ou pelas conjunções simples "e", "mas" e "porém", ou por marcadores discursivos do tipo "aí", ou por orações absolutas, ou por frases nominais na maioria dos casos reduzidas a uma única palavra. Assim, a fragmentação, que é causada pela falta de termos subentendidos e pelo uso de marcadores discursivos, é outra característica particular da linguagem oral. A fragmentação não deve ser confundida com uma "má formação da estrutura", como entenderam certos teóricos. De acordo com Chafe (apud BOTELHO, 1997), "a fala não existe para ser escrita, e da mesma forma, muitos textos escritos não são apreciáveis na fala; quando se tenta reproduzir um texto escrito como se fosse conversação, esse texto pode parecer estar mal formado". Contudo, no gênero que posteriormente analisaremos, pretenderemos mostrar que a fala se imbrica à escrita nos *chats* virtuais.

O autor continua dizendo que

> é característico na linguagem oral o uso preferencial de declarações ativas, como observaram Chafe e outros estudiosos, cada qual em suas obras acerca do assunto. A utilização de estruturas de voz passiva é muito pouco frequente na linguagem oral e, quando ocorre, é do tipo analítico com o uso de auxiliar do tipo "ser", normalmente a serviço da topicalização, que, inclusive, é outra característica da linguagem oral. A frequência de termos topicalizados é flagrante.

Também constitui uma particularidade da linguagem oral

> a representação, por meio de uma "pró-forma", do sujeito, que poderia ser elíptico em virtude de a flexão verbal já declarar a pessoa do discurso. Ocorre principalmente a representação do sujeito de 1ª pessoa por meio de um pronome pessoal. A reiteração desse tipo de sujeito é simplesmente efetiva em textos da linguagem oral (BOTELHO, 1997).

Quanto à questão do envolvimento e distanciamento, Chafe (apud BOTELHO, 1997) diz que

> na linguagem oral se observa o caráter de envolvimento e de distanciamento que é determinado pelo contexto. Por poderem ser anulados pelo conteúdo apropriado, tais traços não caracterizam necessariamente a fala ou a escrita. É mais provável, porém, que o traço envolvimento, que pode ser do falante com a sua audiência ou consigo mesmo ou com o que se está falando, manifeste-se com mais frequência na fala.
> Por último, uma outra característica da linguagem oral é a repetição de termos. Certamente esta prática tem a ver com a limitação do vocabulário e a conveniência da unidade de entonação, que se submete à elocução, que é o traço predominante da fala.

Já na linguagem escrita, o autor elucida que

> assim como a característica fundamental da linguagem oral é o fato de ela ser produzida pela boca e recebida pelos ouvidos, a linguagem escrita se caracteriza fundamentalmente por ser escrita, ou seja, pelo fato de ser ela produzida pela mão e recebida pelos olhos,

o que também acontece nos *chats* virtuais, contudo a produção escrita nesse gênero se dá de forma mais dinâmica que a convencional, pois a interação é instantânea.

> Como já foi dito, não são esses os elementos fundamentais para distingui-las. Os motivos são os mesmos apontados no item anterior, pois, também

> a escrita apresenta as suas particularidades de outras ordens que a tornam uma outra modalidade da língua.
> A particularidade de maior importância da escrita é a correção gramatical, sob a qual estão a objetividade, a clareza e a concisão. Por ser eminentemente uma forma de comunicação em que emissor e receptor estão distantes e, em muitos casos, desconhecidos um do outro, a objetividade, a clareza e a concisão são essenciais. Na falta de compreensão da informação transmitida, normalmente não tem o emissor outra forma de retificar a mensagem se não esperar pela resposta, que pode demorar muito tempo, para tentar numa tréplica, que pode não mais surtir efeito.

Por isso, diz o Botelho (1997), que há necessidade de normatização da língua escrita.

O autor diz ainda que devido ao processo de correção, a produção textual é mais lenta. E continua dizendo que na escrita o autor não pode gozar de recursos paralinguíscos como gesticulações, expressões faciais. Botelho acredita que a pressão na escrita é muito menor que na fala, pois naquela tem-se tempo para se proceder a um monitoramento no que é escrito. Ele diz que:

> [...] escrever é um ato solitário e sofre a imposição da correção; para não se correr o risco de ter o seu texto inutilizado por não se tornar um discurso (texto lido e compreendido), sofre o escritor a inexorável pressão da correção gramatical. Por isso mesmo, o escritor examina o que escreve e usa um tempo considerável na escolha de suas palavras, consultando-as no dicionário quando é necessário.

Botelho elenca ainda a possibilidade de o escritor poder estipular o tempo de produção de seu texto, ele pode mudar alguns itens, fazer comparações, reorganizar o texto, etc., tudo de forma coordenada em etapas, cumprindo exigências diversas, que podem ser de ordem gramatical ou de outras. Portanto, o planejamento sempre irá anteceder a produção textual, o que não acontece na produção oral, a qual, para compreensão eficaz necessita de elementos como: "o conhecimento compartilhado; cooperativismo entre falante e ouvinte; o princípio da realidade; e recursos linguísticos diversos".

Botelho afirma ainda que:

> [...] a estrutura sintática da linguagem escrita tende a ser elegante, já sendo bem formada. Nela se percebem sujeito e predicado, normalmente nesta ordem. Embora seja comum a ocorrência da oração bimembre em ordem direta, também é muito comum encontrarmos o que Givón (1979b) chama de estrutura de tópico-comentário. Ou seja, é comum encontrarmos

> termos deslocados para a posição de tópico − a posição inicial da oração, que normalmente é ocupada pelo sujeito. Termos da oração (normalmente bimembre) são geralmente substituídos por orações subordinadas, constituindo períodos compostos. No encaixe dessas orações, o uso de conjunções e locuções conjuntivas é uma normalidade.

Nesse ponto, conclui o autor que "complexidade da sintaxe é, portanto, mais uma característica da linguagem escrita". E emenda que tal complexidade diz respeito aos períodos compostos por subordinação e não por problemas semânticos no enunciado. Portanto, a fragmentação sintática fica a cargo da língua oral.

Contudo, Botelho não concorda com Chafe, quando este afirma que a escrita possui um vocabulário específico, no qual alguns itens não ocorrem na modalidade oral:

> Não se pode determinar quantos e quais os itens que não ocorrem numa dada modalidade, já que as duas se valem do mesmo sistema linguístico. Podem-se, decerto, relacionar itens, que dependendo do grau do nível de formalismo ou coloquialismo (definido pelo objetivo do usuário e do contexto em si) tenham a propensão de ocorrer ou não num dos gêneros de uma das modalidades. Na verdade, nada impede que o modalizador "aí", por exemplo, típico da modalidade oral, seja usado num texto escrito, **o que geralmente ocorre em cartas, bilhetes, *chats***. (Grifo nosso)

Ainda em relação ao vocabulário, Botelho salienta que a nominalização é corrente na modalidade escrita: "O escritor procura não repetir estruturas sintáticas ou palavras, por isso é comum na escrita um grande número de sintagmas nominais modificados, isto é, transformações de verbos ou predicados em nomes" (BOTELHO, 1997).

Quanto à questão do envolvimento e distanciamento, bem diferente da oralidade, em que impera o envolvimento, na linguagem escrita, destaca-se o distanciamento. Porém, o autor acredita que ambos os traços são determinados pelo contexto, e que podem ser anulados pelo conteúdo, "não constitui o traço de distanciamento em si uma particularidade da linguagem escrita" (BOTELHO, 1997).

Contudo, o distanciamento acontece com maior frequência na modalidade escrita, por se tratar de uma "prática eminentemente solitária do escritor" (BOTELHO, 1997).

Botelho finaliza com uma última particularidade da modalidade escrita, a qual chamou de "coesão referencial": "A sinonímia, a elipse, a

paráfrase e a substituição por pró-formas são artifícios comuns de serem observados nos textos escritos".

Vimos acima concepções de linguagem oral e escrita de prismas diferente e que podem ser confirmadas ou refutadas posteriormente dentro do circuito de análise do gênero *chat* virtual que iremos fazer posteriormente. Contudo, há de se salientar que, entre tais concepções de linguagem, existe um ponto em comum entre eles, que é o fato de a linguagem oral e escrita não serem consideradas dicotômicas, mas sim modalidades da linguagem humana. As diferenças não são polares ou dicotômicas, são apenas de ordem das preferências e de condicionamentos: "muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (por exemplo, contextualização/descontextualização; envolvimento/distanciamento)" (MARCUSCHI, 2005, p. 44).

Portanto, levando-se em consideração as práticas sociais de linguagem: oralidade e escrita, veremos a seguir um pouco dessas práticas estilizadas no *chat* virtual e, posteriormente, a análise de recortes desse gênero.

6 A COMUNICAÇÃO GRAFOLINGUÍSTICA UTILIZADA NO *CHATS* VIRTUAL: O *INTERNETÊS*

O *chat* virtual é um gênero textual usado geralmente, mas não exclusivamente, pelos adolescentes para se estabelecer comunicação. Caracteriza-se basicamente por ser um espaço virtual, oferecido por empresas que possuem páginas na *internet*, como a UOL, Terra, IG, entre outras, no qual a interação se dá instantaneamente pela escrita, de forma dinâmica. Devido ao grande uso deste gênero, deu-se o nome de *internetês* à forma característica de uso da modalidade escrita. O *internetês* pode ser assim definido, como forma de comunicação grafolinguística usada de forma dinâmica principalmente entre adolescentes nos *chats*. O *internetês* dá nome a um conjunto de abreviações de sílabas e simplificações de palavras que leva em conta a pronúncia e a eliminação de acentos. De quebra, acrescenta uma leve dose de humor às mensagens *on-line*, não o suficiente para evitar inúmeras críticas, como a de que os jovens têm sido induzidos a escrever mal e a de ser um "frankenstein" de linguagem, excludente e viciada. O jargão *on-line* é formado por abreviações e símbolos, comumente chamados de *emoticons,* que tentam representar gestos faciais e estados emocionais, veja o exemplo abaixo.



Enquanto os textos tradicionais podem ser corrigidos, relidos, repensados, as mensagens instantâneas são efetuadas quase que sem tais possibilidades, pois, dada a rapidez da comunicação o "falante" pode "falar" instantaneamente com várias pessoas, daí as abreviações não serem etimológicas ("pneumático" vira "pneu", mas mantém o radical *pneu* = ar), mas sim fonéticas ("aki" = "aqui").

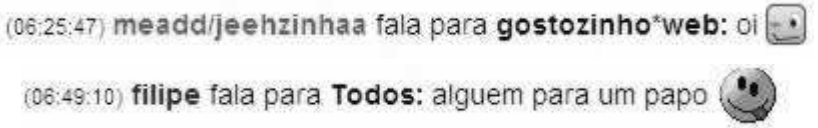
O *internetês* pode não representar uma ameaça ao idioma, como, no passado, a grafia dos telégrafos ("vg" para vírgula) ou o *caipirês*, do Chico Bento, personagem de Maurício de Sousa, não o foram. Tratam-se apenas de mudanças gráficas para se ter um efeito fonético desejado, não de uma nova linguagem. Por exemplo, o vocábulo "cabeça" se reduziria a "kbça". O que se pretende é aproximar ao nível fonético as mensagens ao ponto de parecerem com a vocalização dos vocábulos, como exemplificado acima. Adiante, trataremos mais a respeito do assunto.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos pressupostos apresentados acima, iremos, a seguir, fazer análise de recortes do gênero *chat* virtual, dispostos em anexo neste artigo, com o intuito de mostrar que oralidade e escrita são modos de uso da língua, e que, dependendo do gênero que se use, tais modos podem se imbricar ao ponto de formarem o que Marcuschi chama de "domínio misto", no qual não se sabe ao certo se se trata de uso da linguagem oral ou escrita, como no caso dos textos do jornalismo televisivo ou, o que nos inclinamos à análise no momento: o *chat* virtual.

Primeiro, com base nos estudos da conversação, definimos a comunicação no *chat* virtual como conversação, pois, há interação socio-historicamente marcada entre interlocutores, na qual se constata uma relativa simetria entre eles, pois, não se trata de uma conversa face a face, onde a entoação ou precipitação podem dar início a uma tomada de turno por um dos participantes assimetricamente; faz-se necessária certa ordem de tomada de turno. Em seguida, apontaremos características específicas da linguagem oral elencadas acima por Botelho que aparecem na escrita do gênero *chat* virtual.

No que diz respeito à gesticulação, tal característica parece ser exclusivo da linguagem oral, por se tratarem de realizações face a face, contudo, ainda que não represente a gesticulação, as *emoticons* tentam representar estados emocionais com representações faciais animadas, como no excerto abaixo:



A fluidez das ideias também é considerada por Botelho como característica específica da linguagem oral, contudo, percebemos que a comunicação nos *chats*, por se tratar de interação instantânea, da possibilidade suficiente para que a fluidez das ideias aconteça com bastante frequência, pois, por mais que não se trate de comunicação face a face há possibilidade de troca de informações e interação similar: trata-se de uma conversação interativa, com produção de sentido e fluxo de texto.

Com a fluidez das ideias, temos também a possibilidade de controle das informações, específico da oralidade, na qual o falante pode proceder a correções assim que se fizerem necessárias para a efetivação da

comunicação. Nos *chats* a correção acontece, pois, frisamos que se trata de interação instantânea. Quando os "falantes" acham necessário fazer as correções para serem entendidos, eles as fazem.

Outra peculiaridade da oralidade é o conhecimento compartilhado. Para que haja interação satisfatória entre interlocutores, faz-se necessário que ambos compartilhem em níveis relativos o conhecimento acerca do que deve ser tratado, principalmente o domínio da língua e gênero a serem utilizados. Nestes termos, devido à facilidade de fluidez que apresenta o *chat*, também há possibilidade de compartilhamento de conhecimento, tanto que as conversas se dão em níveis globais: um jovem do Rio Grande do Sul interagindo com outro de Macapá, ou Japão, etc.

Dentre muitas características da oralidade, temos outra comum nos *chats* virtuais: a simplicidade sintática. De acordo com Botelho, a sintaxe da linguagem oral é menos elaborada que a escrita, pois possuem frases incompletas, com períodos curtos, contudo vejamos alguns exemplos de simplicidade sintática nos *chats* virtuais:

(11:39:04) **VáhH** fala para **Todos**: qual sua idade??

(11:39:06) ***boy $ 18a*** *entra na sala...*

(11:39:17) ***lindo e gostoso*** *sai da sala...*

(11:39:17) ***kro estupa novinha*** *entra na sala...*

(11:39:19) **gatinha232** fala para **strike**: quero mais eu quero ver vc (na foto)

(11:39:25) **gatinho** fala para **gatinha232**: me da seu msn pra eu add

(11:39:25) ***Molekino*** *sai da sala...*

(11:39:27) ***mc:K.D.M*** *sai da sala...*

(11:39:41) ***Safado*** *sai da sala...*

(11:39:42) **gatinha232** fala para **strike**: tenho mais tb to de castigo

(11:39:48) **Safado (*reservadamente*)** fala para **Todos**: Will_mh@hotmail.com

(11:39:49) **mc:K.D.M** fala para **gostosona**: oi gostosona qr tc??

(11:39:54) **gatinha232** fala para **strike**: + tarde eu entro pq agora nao da pq eu to de castigo do msn

(11:48:32) **anjo carente h** fala para **morena quer vc SP**: oi bom dia sera que poderia roubar a sua atenção linda

O que temos aqui é a fala representada pela escrita, ou melhor, relacionada com a escrita com a finalidade precípua da linguagem humana: a comunicação interativa.

No que diz respeito ao envolvimento e distanciamento, de acordo com Botelho, o contexto os determina, no entanto, é mais comum a manifestação do envolvimento na oralidade. O que faz do gênero *chat* virtual um "domínio misto" é o fato de que, dentro de uma cadeia contínua de produções de usos de gêneros, ele está numa posição entre os dois modos de linguagem. O gênero interage instantaneamente entre interlocutores por meio da escrita, cujo envolvimento é flagrante e há uma aproximação virtual entre "falantes", a qual talvez seja a responsável pelo uso estilizado desta escrita neste tipo de gênero.

Quanto ao vocabulário, concordo com Botelho quando este diz que a escolha deles independe de qual modalidade da língua se use. Claro, que depende também do contexto interacional, pois a escolha do vocabulário e de expressões pode dar mais ou menos formalismos aos gêneros, no caso de um artigo científico, mais formal, ou de um *chat* virtual, distenso. Contudo, pode-se usar um vocabulário mais formal em uma sala de bate-papo, o contexto sociointeracional o determinará.

É comum ainda neste gênero a ausência de pontuação e acentos, pois, trata-se de uma comunicação de interação dinâmica, rápida, em que a língua, dentro de determinados contextos, pressupõe pausa, exclamações, interrogações. É como se a conversação estivesse acontecendo oralmente, e, por isso, as entoações e pausas são muito importantes para a compreensão. Logo, como já foi dito, percebemos que, para uma comunicação eficaz usando este gênero, faz-se necessário o compartilhamento do conhecimento entre os "falantes". Vejamos abaixo exemplos deste estilo de escrita, específico deste gênero:

(11:38:19) **gatinha232** fala para **strike**: me xama de rafa pq meu pai ta em casa ta amor

(11:38:54) **gatinha232** fala para **strike**: + tarde eu entro pq agora nao da pq eu to de castigo do msn

(11:39:25) **gatinho** fala para **gatinha232**: me da seu msn pra eu add

(06:25:00) **ermarc** fala para **TATAZINHA**: c deve ter 12 anos ne

(11:40:51) **gatinho** fala para **larinha13**: me da seu msn

(06:29:23) **Grasinha Gaatinha!** fala para **Todos**: + vc tem orkut

(06:29:35) **moreninha** fala para ***thiago* webcam**: ahh de onde c e

(06:29:48) **Beijo Me Liga** fala para **Grasinha Gaatinha!**: me diz como vc eh

(06:30:36) **Beijo Me Liga** fala para **Grasinha Gaatinha!**: eh se vc for to jeito que vc ta falado eh vc linda

(07:01:09) **moreno sedutor** fala para **MORENA DANADA**: eq eu gosto vc gosta tbm

(06:24:05) **p.c** fala para **juju**: vc tc deonde

(06:48:36) **Gat.KASADA** fala para **CAMINHONEIRO TRUCK**: afff creduuu

(06:46:08) **Gat.KASADA** fala para **CAMINHONEIRO TRUCK**: há taa

(06:57:25) **anny** fala para **Todos**: olaaaaaa

(06:58:08) **anny** fala para **FHL 33H**: nosssssssa

(06:58:30) **loira bonita sp** fala para **gostosao**: oi tc da zl 27 e vc

(06:21:43) ***GaTo_17_AnOs*** flerta com **moren@**: tambem néh vc viu o gostoso la

(09:54:18) **gato de olho azul** fala para **loira.....sexi**: eu naum

Para se ter o efeito desejado, percebemos ainda o alongamento de vogais e consoantes e convenções gráficas, como: "vc", que quer dizer "você; "tc", que significa dizer o mesmo que "teclar" ou "conversar"; "zl", que corresponde a "Zona Leste".

Percebemos ainda nos exemplos acima que as convenções grafolinguísticas não se baseiam exclusivamente na abreviação, mas também numa espécie de "modismo" entre os usuários, como por exemplo: "eh", que representa o verbo "ser", flexionado na terceira pessoa do singular, como também o marcador "né", grafado no exemplo acima "néh"; e a forma negativa "não", escrita, por uma questão de efeito fonético ou "modismo", "naum".

Contudo, é de suma importância salientarmos que o uso da linguagem escrita "oralizada" neste gênero é fruto principalmente de seu pragmatismo. A interação neste gênero é marcada por relações sociais instantâneas, na qual se prioriza a comunicação concreta e seus efeitos, e não o uso de uma ou outra modalidade da língua.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *chat* virtual é a prova cabal de que oralidade e escrita são modalidades da língua em uso na forma de gênero. Alguns autores veem de forma negativa o uso deste gênero por crianças em processo de alfabetização, pois, a escrita usada nele pode confundir as crianças quanto à internalização dos padrões gráficos do português normatizado. Contudo, no que se refere ao gênero, enquanto meio de interação, cremos

que se trata de mais uma ferramenta eficiente de comunicação concreta e desenvolvimento humano.

As relações sociais, historicamente marcadas, definem a criação ou modificação dos gêneros, assim, o *chat* virtual é mais uma forma de gênero, na qual a interação linguística é o que realmente importa, sendo as modalidades escrita e oral artifícios para a eficiência e eficácia desta necessidade humana, que é a comunicação. Portanto, devemos nos despir de quaisquer preconceitos quanto às modalidades de língua, como a tão "privilegiada" escrita e a "estigmatizada" oralidade. Ambas se influenciam num *continuum* de usos sociais por meio dos gêneros e estão eficientemente a serviço da humanidade, como os *chats* virtuais, à disposição da interação humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOTELHO, José Mário. *A natureza das modalidades oral e escrita*. Rio de Janeiro: UERJ, FEUDUC, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lucia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita:* perspectivas para o ensino de língua materna. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. (Col. TRANS).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS


BATE-PAPO UOL
13 15 a 20 anos - A
menino educado fala para garota complicada: não creio em
ermaro fala para TATAZINHA: c deve ter 12 anos né
quero meter(h)cam fala para Amigo_18: tc de onde
marquinho 18 anos fala para moren@: porq vc não vem cuar meu pau ponho ele todinho dentro de vc
menino educado fala para garota complicada: passa pro favor vamos bater um papo legal mas reservado
'GaTo_17_AnOs' ferta com TATAZINHA: ta certa gata
TATAZINHA fala para ermaro: quem ti garanto
'GaTo_17_AnOs' ferta com TATAZINHA: pode xingar mesmo
quero meter(h)cam fala para Amigo_18: reclfe q/ anos
marquinho 18 anos fala para moren@: ate vc se mgar de dor
menino educado fala para bella s): oi bella
meadd/jeefuzinhaa fala para gostuzinha*web: oi
krinhoso


BATE-PAPO UOL
08 São Paulo - SP
OFERTA EXCLUSIVA PARA CLIENTES UFESTY
anny fala para Todos: claaaaaa
anny fala para FHL 22H: oi
anny fala para FHL 22H: nossssssa
anny fala para FHL 22H: de saõ gonsalo
loira bonita sp fala para gostosao: oi tc da 0 27 e vc
anny fala para FHL 22H: e vc?
anny fala para FHL 22H: a la
loira bonita sp fala para Gostoso-29: oi 27 0 e vc
loira bonita sp fala para gatinho.solteiro.: oi tc da 0 27 e vc
gostosinho...


BATE-PAPO UOL
40 a 50 anos - A
CASADA fala para gabriel: Eu 33 ANOS
CASADA fala para gabriel: OK
filipe fala para Todos: alguem para um papo
CASADA fala para gabriel: SP
CASADA fala para gabriel: E VC
ESTRELA**SOLITA@RIA fala para Todos: olá
filipe fala para Todos: ola boa noite. td bem cv ?
filipe fala para lima: ola boa noite. td bem cv ?
krinhoso


BATE-PAPO UOL
São Paulo - SP
OFERTA EXCLUSIVA PARA CLIENTES UPSEDEX
anny fala para Todos: olaaaaaa
anny fala para FHL 23H: oi
anny fala para FHL 23H: nossssssa
anny fala para FHL 23H: de saÕ goncalo
loira bonita sp fala para gostosao: oi tc da zl 27 e vc
anny fala para FHL 23H: e vc?
anny fala para FHL 23H: a la
loira bonita sp fala para Gostoso-23: oi 27 zl e vc
loira bonita sp fala para gatinho.solteiro: oi tc da zl 27 e vc
gostosinho...







Preconceito linguístico em sala de aula: Um estudo da realidade da Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Isaura Baía – Mocajuba-PA

Marcos de Assunção Gaia

Resumo: O aluno, ao frequentar a sala de aula, depara-se com o preconceito linguístico que pode ser uma das mais inibidoras e retardadoras do desempenho escolar. Desse modo, a Escola Estadual de Ensino Médio Profª. Isaura Baía, localizada no município de Mocajuba, foi escolhida para realização desta pesquisa, que busca verificar, identificar, analisar e comentar a ocorrência de preconceito linguístico contra os falantes de dialeto não padrão, uma vez que nesta escola estuda um número considerável de alunos moradores e/ou nascidos nas localidades de Areião e Vila do Carmo. Foram pesquisadas duas turmas desta escola. Por meio da análise de respostas, foi relevante discutir as implicações de tal preconceito no comportamento e aprendizagem do referido aluno. Assim como constatar que o aluno da zona rural ou, ainda, os que falam em desacordo com a norma culta sofrem um preconceito mais explícito dos colegas e que alguns dos professores também contribuem para que o aluno sinta-se constrangido, seja corrigindo-os em frente à classe ou fazendo piadas sobre a maneira de o aluno se expressar.
Palavras-chave: Preconceito linguístico; comportamento; norma culta.

Abstract: The student to attend the classroom is facing the prejudice that language can be one of the most inhibitory and delaying of school performance. Thus, the State School of Secondary Education Profª. Isaura Baía, located in Mocajuba, was chosen to conduct this research, which looks to identify, analyze and comment on the occurrence of linguistic bias against speakers of non-standard dialect, since this school studying a large number of students residents and / or born in the locations of sand and Town of Caramel. We investigated two classes of the school. Through analysis of these responses was important to discuss the implications of such bias in the behavior and learning of the student. As the student noted that the rural areas or those who speak in disagreement with the cultural norms have a more explicit prejudice of colleagues and that some teachers also contribute to the student you are

required, and since correcting them in front of the class by making jokes about the way the students express themselves.
Keywords: Linguistic prejudice; behavior; cultural norms.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em preconceito, muitas pessoas imediatamente podem pensar na discriminação racial, porém existe outro tipo que pouco se dá destaque: é o preconceito linguístico. Esta forma de discriminação é direcionada, principalmente às pessoas da camada mais baixa da sociedade (com pior acesso à escola) ou mesmo àqueles que possuem um modo de falar (dialeto) que pareça estranho aos ouvintes de determinada comunidade ou, mais precisamente, em desacordo mais notório com as normas gramaticais.

Muitos estudiosos afirmam que isso decorre do exagerado esforço que os gramáticos tradicionais vêm fazendo para realizar uma verdadeira padronização da língua. Se levarmos em consideração que a língua é mutável, pode nos parecer impossível tal realização. Há, também, outros estudiosos que defendem que a padronização é característica de países modernos e desenvolvidos. No entanto, precisa-se considerar, acima de tudo, o falante e não somente os fatores políticos. O estado, por meio da escola, exerce o papel de carrasco na extinção de dialetos. A escola é o principal instrumento, entre tantos, na proliferação de comportamentos preconceituosos.

É na escola que os indivíduos, vindos de comunidades com cultura e dialeto regionais, sofrem maior pressão em seu modo de se comunicar. Pressão esta que pode vir não somente do professor de língua materna, mas também de professores de outra matéria e, até mesmo, dos próprios colegas. Causando, assim, impactos e consequências prejudiciais para o falante.

Na tentativa de explorar e analisar um pouco mais tal situação e os danos inerentes a essa adaptação normativa, foi relevante a elaboração e realização desta pesquisa que buscou mostrar os impactos causados ao usuário de dialeto não padrão, mais precisamente sobre sua aprendizagem e comportamento.

2 METODOLOGIA

Para realizar tal investigação acerca dessa temática, obviamente, tornou-se necessário o uso de uma metodologia. Foi escolhido, então, o

uso de um método simples e seguro, o questionário. Duas turmas do turno da manhã (período em que ocorre a maior frequência dos informantes objetivados) foram selecionadas como amostra. Dessa forma, foram distribuídos questionários do tipo discursivo em que os informantes tiveram liberdade para expor seus relatos diante de perguntas relacionadas ao assunto em questão. Estes questionários constituíam-se então em dois tipos, um direcionado ao professor (P) e o outro aos alunos (A), contendo cinco perguntas dissertativas cada.

Foram, então, utilizados esses questionários, tipo (A) e tipo (P), contendo cinco perguntas cada, sendo que essas perguntas foram formuladas de maneira que facilitasse ao professor relatar ter presenciado e ao aluno relatar ter sofrido algum tipo de estigma devido ao dialeto menos prestigiado, dessa forma o tipo de informante (A) deu informações sobre o (P) e vice-versa. Por meio da análise de tais respostas foi relevante discutir as implicações de tal preconceito no comportamento e aprendizagem do referido aluno. Somente os dados mais relevantes e evidentes foram usados nos exemplos.

3 ANÁLISE

Partindo da análise das respostas contidas nos questionários tipo (A) e tipo (P), o primeiro referente ao aluno e o outro referente ao professor, foi possível detectar um preconceito, mesmo em menor escala, com a "fala" de alguns alunos. Inicialmente tal fato mostra-se pela resposta coletada dos professores de língua portuguesa, que admitem ocorrer tal tratamento preconceituoso:

1 – *Qual o comportamento da classe diante de um aluno com um linguajar diferente do usado por eles?* (P)

> No Ensino Médio a ocorrência deste fator é menos frequente, mas quando ocorre geralmente o aluno sofre preconceito por parte dos colegas de sala de aula. (P. Luciete)
>
> Geralmente há zombaria, preconceito, no início do ano letivo, mas com a intervenção do professor passa a haver o respeito pelos diferentes falares. (P. Dario)

Como podemos perceber, o professor relata que tal diferenciação configura-se mais evidente no período inicial do ano letivo. Exatamente quando o indivíduo, acostumado ao uso rotineiro, utiliza seu dialeto sem

restrições em um ambiente onde a linguagem padrão é vigorosamente exigida como quesito para aceitação em um novo grupo social escolar.

No entanto, vejamos o que os alunos têm a dizer sobre os professores.

Perguntados sobre [3] (A) *o comportamento do professor diante da fala de alunos do interior*, alguns alunos informantes responderam:

> O professor entende a nossa língua igual a da cidade, porque nós não falamos diferente deles. (Benedito S. R.)
>
> O comportamento deles em relação aos alunos do interior é normal não tem nenhuma oposição em relação a sua maneira de falar, ao contrário eles defendem sua maneira de se comunicar. (Vanessa Almeida Mendes)
>
> Bom diante da "fala de alunos do interior", o comportamento do professor é normal, pois o professor ao ouvir algo diferente não que seja errado ele pode chamá-lo em 'particular' e orientá-lo, etc. (Leide Dyane)
>
> Alguns se incomodam muito, principalmente os professores de português onde tem que ser falada perfeitamente o português. (Jessé P. Campos)
>
> Alguns professores não ligam, já outros tem "um certo ar de deboche", às vezes fazem piadas dos alunos, enquanto deveriam ensiná-los. (Leila)
>
> Alguns professores fazem alguns alunos passarem vergonha com o modo de falar, outros não. (Valdilane F. Costa)
>
> Alguns têm o prazer de corrigir na frente de todos, envergonhando e humilhando pelo seu modo de falar. (Vanessa S. Barros)
>
> Às vezes, quando os alunos do interior falam diferente, "errado" o professor pula e endireita a fala daquela pessoa, mas na verdade, ele não deveria fazer isso, pois cada um tem seu sotaque. (Keila R. V.)
>
> O professor respeita com toda certeza, mas nós alunos como estamos estudando temos que nos esforçar para termos uma linguagem melhor porque estamos estudando pra isso. (Gracilene)

Nos três primeiros trechos acima, as informantes isentam o professor de preconceitos e ainda acrescentam que eles defendem a maneira de a pessoa se comunicar. Já o quarto informante faz um relato direcionado, "principalmente" ao professor de português, em que ele se "incomoda" com o fato de o aluno falar em desacordo com as normas gramaticais oficiais, porém ela não isenta os professores de outras disciplinas. O quinto, o sexto e o sétimo relato também utilizam o termo "alguns", porém expressam mais sentimento de estigma, humilhação e vergonha

sofridos pelos "supostos" alunos. No oitavo, observamos uma situação típica de tentativa de correção do dialeto menosprezado, em que o informante confirma o fato mencionando o termo "sotaque". O último depoimento está baseado no fato de que se referem aos poucos professores que agem como o sujeito amenizador dessas diferenças linguísticas. É importante ressaltar que as perguntas foram formuladas de forma que não se especificou de qual matéria seria o professor de que se quer saber o comportamento, justamente para deixar o informante com mais liberdade para especificar ou não seu relato.

Assim, fica perceptível constatar que alguns desses alunos, oriundos do meio rural (sítio/centro), sentiram ou sentem-se envergonhados em sala de aula não só por causa de professores de português, mas também pelos seus próprios colegas de turma. De acordo com indícios contidos nesta análise, esse constrangimento ocorre no momento em que o aluno participa, principalmente, de trabalhos expositivos em sala de aula. Isso se comprova diante dos seguintes relatos:

1 – *Alguma vez você já foi envergonhado por falar diferente em sala de aula? Caso sim, por quem? Como foi?* (A)

> Quando a gente estamos expondo um trabalho na frente, se a pessoa fala errado, ou não explica muito bem eles logo começam a sorrir. E isso me envergonha. (L.S.R).
>
> [...] Foi quando eu falei uma palavra errada e os meus colegas começaram a gritar, a falar que eu não sabia nem falar aquela palavra [...] (Glêndea)
>
> Sim, pelos meus amigos e familiares, é bastante constrangedor, pois ninguém quer ser corrigido. (Vanessa S. Barros).
>
> Sim. Pelo uma colega, eu me senti mal, como [se] fosse a pior coisa falar diferente. (Dayane M. Gomes).

Com base nestas respostas pode-se facilmente detectar o estigma com o dialeto desses alunos, confirmando que "o ensino de língua materna acabou incutindo na mente dos alunos que na escola o diferente, visto como o 'feio', o 'errado', não tem lugar para discussões [...]" (SILVA, 2008, p. 41). Ou seja, até mesmo aqueles que são discriminados estão convencidos que realmente estão "errados". Verifica-se também que, no ambiente familiar, ele não está imune, pois muitos desses estudantes, devido à distância, vão morar na casa de familiares (tios, primos e outros), que acabam por censurar-lhes o linguajar, causando inibição também neste ambiente.

Muitas dessas pessoas já perderam sua identidade linguística e até criticam outras que ainda a possuem, isso nada mais é que a consequência de longos anos de "regime linguístico padrão", um longo exercício do "certo" que, certamente, se estenderá pela sua vida escolar inteira. Isto se observa abaixo:

2 – *Você acha que os apelidos e brincadeiras de mau gosto atrapalham na hora de aprender?*[...]

> Com certeza sim, porque a pessoa fica envergonhada e não consegue aprender nada. (Leila)
> Sim, algumas brincadeiras como [dizer] "que tá?" Brincando, brincando chego a falar palavras que acabam saindo da minha boca que acabam envergonhando meu português. (Malú Miranda)

No primeiro relato, pode-se observar uma das consequências da discriminação linguística, sendo que, devido à noção absoluta que a gramática ensina, o informante acaba por acreditar que seu dialeto é motivo de vergonha, que é algo que deve ser evitado. A marca dialetal, predominantemente usada pela população ribeirinha cametaense, "que tá?" é tida ou usada por essa pessoa como algo pejorativo, como apelido direcionado àqueles que falam em desacordo com as regras gramaticais.

Outro fator observável é que os jovens de hoje procuram seguir padrões de moda não só no vestir, mas também no falar, pois quem usa expressões ultrapassadas é imediatamente criticado, então o "bem falar", incluindo expressões "do momento", seria estar na moda para algumas pessoas. Muitos tentam atualizar-se no ambiente escolar e, nessa tentativa, acabam negando ou perdendo aos poucos seu dialeto.

A maioria dos participantes – masculinos – da pesquisa foi contraditória ao não assumir ter passado por situações constrangedoras devido o uso do seu vernáculo, pois eles responderam à pergunta [1] do questionário (A) negativamente; no entanto, diante da seguinte pergunta, eles acabaram relatando situações de medo de expor sua oralidade:

4 – *Você alguma vez deixou fazer alguma coisa por causa de se sentir envergonhado pelos colegas? Caso sim, o quê?*

> Já, eu deixei de expor meu trabalho por me sentir envergonhado pelos meus colegas. Tenho medo de falar errado e a turma inteira ri de mim. (José M.)
> Sim, trabalho em sala de aula, para expor meu trabalho na frente. (Benedito S. R).

Esse tipo de atitude pode ser relacionado a um estudo de Trudgill, citado por Calvet, em que é pesquisada a pronúncia de termos pelas suas duas variantes coexistentes em Norwich, Grã-Bretanha, sendo uma de mais prestígio que a outra. O referido autor comenta os resultados; "A variável sexo nos mostra aqui a existência de atitudes diferentes dos homens e das mulheres em face do comportamento social, sendo a língua apenas um dos comportamentos sociais" (2002, p. 71). Em suma, uma das conclusões do estudo era que as mulheres preocupam-se mais em pronunciar as variantes de maior prestígio do que os homens, mesmo sem as utilizar de fato.

A negação pode ser vista também como uma espécie de "fuga", pois ninguém quer ser visto como "diferente", como "diferenciado". Porém, ao responderem a essa pergunta, torna-se evidente o medo de expor seu dialeto que, mesmo enfraquecido, ainda pode "vir à tona" em momentos de nervosismo, como estes acima relatados, ou seja, diríamos que existe um trauma no uso do dialeto desses falantes. O relato dos informantes femininos, diante da mesma pergunta, também mostra medo de efetivar sua oralidade:

> Sim, responder alguma coisa que o professor pergunta, eu não respondo por medo dos meus colegas fazerem críticas se eu falar "errado" ou "diferente". (Glêndea)
> Sim. Uma vez deixei de explicar um trabalho por causa que os meus colegas, desrespeitavam a minha fala, e eu disse: "professora eu não vou explicar mais nada, esses meninos estão me enchendo o saco", e ela expulsou eles. (Keila R. Veiga).

É verificável também a confirmação de tal fato nas respostas do professor na seguinte pergunta:

2 – *Caso ocorra anormalidade, qual o comportamento do aluno que tem linguajar diante do comportamento da classe?*

> Fica intimidado, envergonhado, mas aos poucos vai se adaptando. (P. Dario).
> Quando ocorre anormalidade na pronúncia e o aluno é criticado pelos colegas, a tendência é ele evitar se expressar oralmente para fugir do preconceito. (P Luciete).

São observáveis, aqui também, as consequências desse preconceito e, logo, do falante que imediatamente irá procurar meios para fugir ou amenizar esta discriminação, o que o leva a se fechar para a interação

com os demais colegas, fugindo dos trabalhos expositivos, deixando de tirar dúvidas durante as aulas. Este fato pode causar um efeito muito devastador para o aprendizado e formação desse aluno.

Aos professores participantes da pesquisa foi questionado se *a aprendizagem do aluno de linguajar diferente é melhor ou pior? Por quê?*

> No ensino ou uso da língua não existe "certo" ou "errado". Desde que haja comunicação podemos dizer que o linguajar é correto. O que existe é uma norma padrão que uma elite nos impõe e que tem servido como regra a ser imposta ao falante. (P. Luciete)
> Não tenho dados técnicos, mas acredito ser prejudicial de alguma forma para sua aprendizagem. (P. Dario)

O primeiro relato, mesmo defendendo o uso do dialeto, fugiu ao tema da pergunta não fornecendo um dado satisfatório à questão da aprendizagem, porém se torna interessante quando admite que a norma padrão é imposta por uma elite e que, logo, acaba sendo imposta também ao aluno. Fato este que, para Bagno (2002, p.149), tem a seguinte explicação:

> A gramática tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais.

Ou seja, as regras gramaticais, segundo este autor, são apenas um dos inúmeros mecanismos – *círculo vicioso do preconceito linguístico* (BAGNO, 2002, p. 73) – que a elite utiliza para manter a grande maioria (povo) fora de seus padrões sociais.

Já o segundo relato deixa claro que acredita que a aprendizagem desses alunos seja pior; no entanto, não justifica seu posicionamento, apenas "acredita". É certo que o aluno da zona urbana, por ter um maior contato e uso das normas gramaticais, até pode ter certa "vantagem", porém ambos possuem a mesma competência comunicativa e também sentem dificuldades em decorar tantas regras. Para Bagno (2002, p. 19),

> [...] a norma linguística ensinada em sala de aula, é em muitas situações, uma verdadeira "língua estrangeira" para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no quotidiano é uma variedade do português não padrão.

De fato, o falante de um vernáculo estigmatizado sente dificuldades e com tantas regras pode sentir-se desestimulado e até criar aversão à disciplina.

É oportuno lembrar a teoria de Bernstein, na qual ele postulava a existência do código elaborado e do código restrito; o primeiro e o segundo dominados pelas crianças da classe social favorecida e o segundo pelas crianças filhas de operários. Ele partia da tese de que o aprendizado e a socialização são marcas deixadas pela família. Fato este que explica em parte a herança linguística deixada aos falantes dos vernáculos desprestigiados.

Procurou-se, então, saber o que os professores das turmas em questão ensinam aos seus alunos com fala desprestigiada.

5 [P] *Como e o que se deve ensinar nas aulas de português?*

> A língua deve ser ensinada de forma contextualizada e de acordo com o seu ambiente. Nas aulas de português o aluno deve aprender a fazer a adequação do uso da língua nas diversas situações de comunicação. (P. Luciete)
>
> Leitura, oralidade e produção textual. (P. Dario)

Podemos dizer que estes professores estão conscientes "teoricamente" das orientações sociolinguísticas, no que diz respeito à maneira mais indicada de se ensinar, mas, para Bagno (2002, p. 37-38),

> [...] se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma [...].

E o que estamos nos deparando é uma série de relatos de pessoas que têm, digamos, trauma em falar.

Aos professores, novamente foi perguntado:

4 [P] *Sob qual perspectiva você vê um aluno que tem modo de falar diferente?*

> O professor de língua portuguesa deve ver o aluno de forma aberta, totalmente despido de preconceito. Deve também conhecer a realidade do aluno, conscientizando-o de que existem a variantes linguísticas, mas que ele deve ter conhecimento de que há uma língua considerada de prestígio na sociedade. (P. Luciete)

> Alguém que precisa conhecer outros níveis de linguagem e que deve saber que existe o nível de maior prestígio social. (P. Dario)

De acordo com as respostas acima, pode-se notar a percepção homogênea do professor em relação aos alunos falantes de dialetos desprestigiados. E que realmente necessita conhecer a variedade padrão, mas não ser "forçado" a aceitá-la. Pois:

> A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos diferentes e são recebidos de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante. Aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem-lhe para formar uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 15).

As normas deveriam ser apresentadas como outra maneira de se utilizar a linguagem oral ou mesmo escrita. Até mesmo esclarecer também as consequências do uso de determinada forma em determinado ambiente ou situação.

Outro aspecto bastante interessante é que, de acordo com as respostas à pergunta 5 do questionário (A), parece que todos os entrevistados possuem consciência da variedade linguística, porém o tratamento preconceituoso aos falantes "não padrão" é o que mais se tem mostrado evidente ao longo deste artigo. Isto podemos verificar na seguinte pergunta:

5 – *Como se devem tratar as diferenças da fala de cada um, na sua opinião?*

> Na minha opinião, as falas de cada um deve ser tratada como uma ciosa normal afinal cada [um] tem seu jeito de falar, também nuca devemos falar para uma pessoa que ela está falando errado, porque o que é errado para um pode ser certo para outro. (Dayane M. Gomes)
>
> Ela deve ser tratada de maneira igual, não é só porque nós falamos de maneira diferente que nós vamos discriminar a fala de um ou outro. (José Mendes)
>
> De uma maneira que não envergonhe a pessoa porque ela com certeza tem uma cultura diferente daquela devido o lugar. (Leila)
>
> Deve ser tratado com respeito, ninguém pode se sentir inferior por ser diferente do outro, sem respeito a humanidade não vai a lugar nenhum. (Marly P. Brandão)

> Na minha opinião, os professores tem que concertar os alunos quando eles falarem alguma coisa errada mas, não fazer vergonha na frente de seus colegas. (Valdilane F. Costa)

Os próprios colegas que dizem que devem ser respeitadas as diferenças de "fala" são os mesmos que zombam, riem e excluem socialmente os falantes do dialeto menos prestigiado. Ou seja, não basta apenas tomar consciência das diferenças linguísticas, mas agir de acordo com princípios éticos. Surge, então, uma indagação: Será que o preconceito linguístico está no subconsciente desses indivíduos?

Podemos dizer que Silva (2008, p. 45) pode ter sido o que mais próximo chegou acerca de uma resposta mais precisa: "Com essa grande diversidade cultural e linguística, fomentadas pelas disputas no mercado de trabalho, os conflitos sociais tornam-se mais evidentes [...] os grupos vivem numa batalha constante para garantir seu espaço social [...]". Ou seja, o preconceito linguístico pode estar possivelmente sendo usado inconscientemente como uma autodefesa, ou mesmo como uma precaução, pois a fala é nesse caso uma identificação do indivíduo que pertence ou não a uma determinada comunidade ou grupo social. No entanto, quando nos referimos ao indivíduo em formação escolar, temos que levar em consideração o fato de que o ensino de regras gramaticais exclui toda e qualquer outra estrutura em desacordo à sua prescrição e, logo, do sujeito que está ali absorvendo tal orientação; não se pode esperar outro comportamento, mesmo os professores de português tendo aulas, durante a formação superior, de sociolinguística, acabam por seguir os parâmetros estipulados pelo estado que pouco deu espaço à questão da variação dialetal. E o que resulta são professores preconceituosos já que nos concursos e processos seletivos são cobradas regras da gramática normativa, o que contribui para justificar tal centralização em normas.

Para Calvet (2002, p. 69):

> [...] o que interessa à Sociolinguística é o comportamento social que esta norma pode provocar. De fato, ela pode desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria fala, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso; no outro as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar.

Dessa maneira, toda essa busca pelo encaixe nos moldes normativos acarreta sempre, àquele que não conhece ou não entende o porquê de

tanto trato em uma língua em que já se domina, certa dificuldade em sua aplicação real, ou seja, apesar de o aluno falante de dialeto não padrão estudar essas regras, ele fica confuso no momento de efetivar a comunicação que quase sempre não se estabelece dentro de tais padrões.

4 CONCLUSÃO

O ensino de língua, enquanto estudo das regras gramaticais normativas, é focado unilateralmente na escrita, no entanto é cobrado em suas duas modalidades. Mesmo se dessa forma fosse ensinado, as aulas de língua portuguesa deveriam orientar a sua boa utilização situacional, até porque o dialeto, enquanto cultura, tem que ser respeitado. Os relatos acima demonstram que isso não vem acontecendo. Bagno, em seu livro *Preconceito Linguístico* (2002), mostra que esse preconceito com "a fala" não se justifica em nada, pois, se esses alunos tivessem aulas de oratória, então se poderia cobrar algo de suas construções orais. O professor precisa evidenciar as consequências do uso dos dialetos padrão e não padrão e não ensinar as regras da gramática normativa como única, porque tal centralização acaba gerando preconceito que acarreta impactos diretos no comportamento e aprendizagem do aluno que sofre com a discriminação.

De acordo com a análise dos dados, essas pessoas sentem-se constrangidas no período inicial, porém, algumas vezes, basta uma mudança de ambiente para alterar de modo significativo a interação com demais indivíduos, pois, este estigma causa prejuízo à aprendizagem no momento em que o indivíduo foge dos trabalhos expositivos e não interage durante as aulas, porque teme expor sua oralidade. O professor, como sujeito intermediador do conhecimento, deveria criar mecanismos que proporcionassem mais interesse pela linguagem padrão, mas nem sempre isso acontece. Aqui tivemos uma pequena amostra da realidade de uma escola, onde o falante da variante não padrão é humilhado, constrangido e até serve de piada, tornando-se vítima do preconceito que acaba por atingir não só o dialeto.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. O que é, como se faz? 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2005.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2002.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO (P)

1 – Qual o comportamento da classe diante de um aluno com um linguajar diferente do usado por eles?

_____
_____
_____
_____

2 – Caso ocorra anormalidade, qual o comportamento do aluno que tem linguajar diferente diante do comportamento da classe?

_____
_____
_____
_____

3 – Você acha que a aprendizagem do aluno de linguajar diferente é melhor ou pior? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

4 – Sob qual perspectiva você vê um aluno que tem modo de falar diferente?

_____
_____
_____
_____
_____

5 – Como e o que se deve ensinar a esse aluno nas aulas de português?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

QUESTIONÁRIO (A)

1 – Alguma vez você já foi envergonhado por falar diferente em sala de aula? Caso sim, por quem? Como foi?

_____
_____
_____
_____
_____

2 – Você acha que os apelidos e brincadeiras de mau gosto atrapalham na hora de aprender? Se você já foi apelidado, diga por qual motivo?

_____
_____
_____
_____
_____

3 – Qual o comportamento do professor diante da fala de alunos do interior?

_____
_____
_____
_____
_____

4 – Você alguma vez deixou de fazer alguma coisa por causa de se sentir envergonhado pelos colegas? Caso sim, o quê?

_____
_____
_____
_____
_____

5 – Como se deve tratar as diferenças da fala de cada um, na sua opinião?

_____
_____
_____
_____
_____

Mãe leitora:
Um estudo sobre a experiência da prática de leitura com crianças do rio Cuxipiari Furo Grande

Maria Jorielma Oliveira Furtado

Resumo**:** Estudo sobre a experiência da Mãe Leitora com crianças da localidade de Cuxipiari Furo Grande, no interior do município de Cametá, voltado ao incentivo à leitura, para investigar quais resultados foram obtidos, por meio de uma pesquisa qualitativa realizada entre os indivíduos envolvidos no processo utilizando questionários com questões objetivas e subjetivas, relatos, assim como, observações e participação nos encontros. Foi constatado que trabalhos como os da Mãe Leitora influenciam não somente no incentivo ao gosto pela leitura, como também, são capazes de levar tal hábito para dentro do lar, e assim refletir seus efeitos na escola e na comunidade.
Palavras-chave: Mãe leitora; experiência; leitura,

Abstract**:** This present work researches on the experience of a Reading Mother along with children from a community known as Cuxipiari Furo Grande, a river community located in Cametá town, which is focused on encouraging people to reading, aiming at investigating the results obtained through a qualitative research held among the individuals involved in the process by using questioners with objective and subjective questions, reports, as well as observations and participations during the encounters with them. It was verified that similar works like those of Reading Mother have influenced not only to the encouragement for reading but the projects have led people to take the taste for reading to their home, and thus permits its effects reflected in school and in the community.
Keywords: Reading mother; experience; reading.

1 INTRODUÇÃO

É tão comum, hoje, vermos nas escolas, principalmente nas da rede pública municipal de ensino, discussões acerca do baixo rendimento e

evasão escolar, e atribuir à falta do hábito de leitura a causa de tal questão. Por isso, em algumas escolas são elaborados projetos que pretendem semear nas crianças e jovens este hábito, que, uma vez cultivado, pode se tornar muito prazeroso, além de ser um forte aliado na aquisição de novos conhecimentos.

Mas, infelizmente, nem todo lugar em nosso município pode contar com esse tipo de ajuda, por inúmeros fatores que dificultam sua implantação, como, por exemplo, podemos citar as escolas isoladas no interior, seja rio ou estrada, que contam somente com a presença de professores que, na maioria das vezes, mesmo tendo uma boa qualificação, não encontram condições que possam ajudá-los. Acrescente-se a isso o fato de ainda existirem salas multisseriadas (várias séries em uma mesma sala com um único professor), carência de materiais, ambientes inadequados, entre outros fatores influentes no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a Secretaria Municipal de Educação, muitas vezes, em parceria com a Universidade Federal do Pará – Campus de Cametá, no que tange à preocupação com a educação e o ensino de língua materna na rede pública municipal de ensino, promovem cursos para professores a fim de discutir, trocar experiências e buscar novas formas que os ajudem no seu trabalho.

Foi então que em um curso realizado na Universidade Federal do Pará – Campus de Cametá, para universitários, e outro, para professores da zona rural e urbana do nosso município, ofertado pela Prefeitura Municipal de Cametá, que surgiu e amadureceu a ideia da formação de uma biblioteca comunitária e de um clube de leitura, o qual consta dentro do Projeto de Extensão *Variação e escola no interior da Amazônia Paraense: uma proposta de intercessão sociolinguística no ensino de língua materna no município de Cametá*, coordenado pelo professor Orlando Cassique Sobrinho Alves e implantado em fase de experiência na localidade de Cuxipiari Furo Grande.

Este Projeto tem como principal objetivo, além de formar a biblioteca comunitária onde os habitantes dessa localidade pudessem ter um contato mais próximo com os livros, proporcionar, por meio da leitura, momentos de prazer entre os membros dessa comunidade. O projeto contou com a doação de livros e revistas de amigos, colaboradores e até de escritores da terra para a formação da biblioteca.

Os encontros foram marcados, em sua maioria, no barracão da comunidade e alguns na escola do lugar, nos finais de semana, geralmente aos sábados à tarde. E, no decorrer da execução desse projeto, surgiu outra ideia tão importante quanto à do primeiro, que consistia em uma

das mães dessa comunidade assumir o papel de "mãe" das crianças no momento de leitura, e que denominamos Mãe Leitora, pois se tratava de uma mãe que reuniria as crianças da comunidade para ler.

Naquele momento, nos deparamos com uma nova experiência: a de tentar incentivar o gosto pela leitura nas crianças, por um lado, e, por outro, semear o hábito da leitura dentro do seio familiar. Além de poder, por meio de seus pontos positivos (ver Coleta de dados), convidar outras mães para desenvolver o mesmo trabalho.

Portanto, veremos agora, detalhadamente, em que consiste o ato da leitura, qual sua importância para o indivíduo e para a sociedade e em que contribuem essas ações como as do projeto na aquisição do gosto e hábito, que tanto prazer e conhecimento dá aos que o cultiva. E, quem sabe, neste ato pode estar nascendo uma nova maneira de incentivo à leitura que poderá beneficiar nossa sociedade com indivíduos leitores.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 LEITURA

A partir de estudos feitos acerca da leitura, é possível perceber que o ato de ler não é algo tão simples como se pode imaginar, pois, veremos que, na visão de alguns autores que pesquisam nessa área do conhecimento, ele é um processo com várias etapas, desde a parte fisiológica até sua função dentro da sociedade. Comecemos, então, da primeira parte em que revela a leitura como um ato complexo referente ao ato praticado por um indivíduo.

Segundo Vincent Jouve (2002), a leitura é uma atividade que envolve várias dimensões num único processo que implica, primeiramente, em uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos, o que levará o indivíduo à decifração dos códigos. Após essa decifração, o leitor tentará entender o texto buscando em suas linhas um sentido, uma significação para tal ato. Para que haja proximidade entre o texto e o leitor, e a leitura continue, faz-se necessário que o primeiro possua certos atrativos como as emoções, pois são elas que irão prender a atenção do outro, o que facilitará a compreensão do texto. Seja qual for o texto, há ainda a intimação feita por este ao leitor, que pode ou não aceitar a argumentação nele desenvolvida. E, por último, entra em jogo, o sentido que se vai tirar da leitura, uma vez que esta logo se instala no contexto cultural de cada leitor no seu imaginário.

Dessa forma, podemos ver que a leitura vai além da simples decodificação, pois o leitor é levado a usar meios linguísticos, cognitivo-discursivos para poder construir um sentido que tenha realmente algum significado para si, uma vez que ele já possui certo conhecimento que será levado em conta no momento da leitura. Dessa forma, Koch afirma que "o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não há algo que preexista a essa intenção" e acrescenta que "[...] a leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e o conhecimento do leitor".

Nesse contexto, vale ressaltar a importância do conhecimento prévio considerado no momento de leitura, e denominado por alguns autores como conhecimento de mundo, que é aquilo que o leitor já adquiriu em sua experiência de vida e em outras leituras anteriores. Tal conhecimento conta não somente com o conhecimento linguístico, pois sem ele não existiria compreensão, sendo que autor e leitor devem conhecer o mesmo código, mas "a ativação do conhecimento prévio (que) é, então essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto, num todo coerente" (KLEIMAN, 1997, p. 25).

2.2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E AS EXPERIÊNCIAS DIFERENCIADAS EM COMUNIDADES VOLTADAS À PRÁTICA DE LEITURA

Sabemos que a leitura está presente em nosso cotidiano, porém, na maioria das vezes, é realizada mecanicamente por obrigação, ou seja, o gosto e o hábito de leitura não são cultivados por muitos, seja pelo fato de não possuírem livros ou, simplesmente, por não terem estímulos suficientes em casa com a família.

Porém, ao ler, o indivíduo em contato com o objeto de leitura pode ser capaz de fazer relação entre o que lê com algo já visto ou lido, o que pode ser um fator importante no momento da leitura para a aquisição de conhecimento e até para o próprio entendimento do texto.

Em concordância com tal ideia, Paulo Freire, ao se referir à importância do ato ler, é feliz em afirmar que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele" (2008, p. 20), e explica que a importância do ato de ler está justamente na relação entre o texto e o contexto, uma vez que linguagem e realidade prendem-se mutuamente, o que implicará em uma percepção crítica, interpretação e reescrita do lido.

Isto é válido ao que se refere ao ensino-aprendizagem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, pois, Freire, com a sua intensa preocupação com a educação sistemática e assistemática, leitura e escrita, viu, por meio de experiências em outros lugares, que se pode encontrar uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto na criação de bibliotecas populares, aonde se vai buscar o adentramento crítico, a fim de achar a significação mais profunda do texto, "ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica*"* (FREIRE, 2008, p. 33). Isso, no que se refere à criação e constituição do acervo dessa biblioteca, constará com produções feitas pelos próprios frequentadores do grupo de leitura do local, formando, assim, um acervo histórico-cultural próprio do povo daquele local; e que deram certo em lugares como Tanzânia e Guiné-Bissau, citados pelo autor.

E, ao que se refere a experiências voltadas à prática de leitura, é importante ressaltar um estudo realizado por Heath, que descreve a realidade de algumas comunidades letradas de maneiras diferentes, apresentadas dentro de outro estudo feito sobre *A realidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*, por Sylvia Bueno Terzi. Segundo a autora, são comunidades que seguem orientações de letramento diferenciadas, as quais são relacionadas posteriormente com o desempenho escolar das crianças que fazem parte de cada comunidade, com o objetivo de mostrar que a maneira de aprender em casa pode ser similar à da escola, ou a maneira da escola pode ser, muitas vezes, conflitante. Neste estudo, Heath levou em consideração os eventos de letramento próprios de cada comunidade e suas características específicas.

Das três comunidades estudadas, a primeira chamada Maintown, conta com pessoas com alto grau de letramento e valorização da escrita, onde os pais priorizam as necessidades da criança atuando ativamente na formação de um indivíduo leitor com tarefas cotidianas, tais como: leitura de livros antes de dormir, leitura e interpretação de jogos e brinquedos, leitura de rótulos de cereais, entre outros, que influenciam diretamente no comportamento das crianças, no que diz respeito à formação de valores, e refletem positivamente no sucesso escolar. Já na segunda comunidade, Roodville, a criança conta somente com a leitura de livros e meras interpretações que exigem desta apenas a repetição do conteúdo sem se estender a outros contextos situacionais ou usar seu conhecimento de mundo; lidam somente com livros de histórias e eventos reais não permitindo qualquer espaço para a ficção, o que influencia no seu desenvolvimento escolar, pois seu sucesso escolar, a

partir do terceiro ano, começa a cair por raramente saberem contextualizar histórias, ouvidas passivamente, usando seu conhecimento de mundo. E na última comunidade chamada de Trackton, as crianças se desenvolvem por meio de uma orientação de letramento bastante diferente das outras, uma vez que os adultos preocupam-se apenas em expor as crianças a uma comunicação quase que contínua entre eles, sem qualquer restrição quanto a local e tempo de permanência nele. Os adultos não leem nem providenciam livros para as crianças, a não ser os da igreja, que são expostas a eventos de letramento em grupo; e, ao chegarem à escola, deparam-se com dificuldades em adaptarem-se com os padrões escolares e suas habilidades, a princípio, não são valorizadas, e quando chegam a ser, já foram perdidas.

Portanto, nesse estudo realizado, podemos perceber que mesmo a escola não oferecendo o ensino que cada criança necessita, a aquisição do hábito de ler influencia no sucesso escolar, hábito que poderia ser adquirido em casa com a família ou na comunidade na qual a criança está inserida, ou seja, isto depende de como este hábito foi desenvolvido e como será trabalhado na escola para então mostrar seus efeitos positivos ou negativos sobre o desenvolvimento da criança.

Logo, o hábito de ler está intimamente ligado ao modo de vida de cada comunidade, como ela lida com o letramento de seus indivíduos e o que ela espera deles.

Nesta pesquisa, deparamo-nos com determinados costumes que devem ser considerados na aquisição do gosto pela leitura e, consequentemente, no sucesso / fracasso escolar, além de compreender porque agem de determinada maneira com relação aos indivíduos da comunidade no que tange ao letramento e à leitura e o que deles esperam.

2.3 A COMUNIDADE EM EXPERIÊNCIA

A pesquisa realizada dá-se na localidade de Cuxipiari Furo Grande, lugar rico por suas belezas naturais e encantador por seus habitantes. Possui casas feitas em sua maioria de madeira, cobertas com telhas de barro, pintadas em alegres cores, há também aquelas que ainda são cobertas com palhas, mas que não deixam de caracterizar este belo lugar como um bom local para se viver. Seus rios estreitos nos levam a viajar numa paisagem rica em cores e vida, que nos fazem sentir de bem, em paz com o mundo.

Esse lugar faz parte de uma ilha chamada Cuxipiari, que antigamente era tão somente uma única localidade, mas posteriormente, foi subdividida

por questões religiosas, segundo pesquisa realizada pelo professor Gerson A. da Silva (2007) sobre a história desse lugar. A ilha é composta por Cuxipiari Carmo, com aproximadamente 120 casas; Cuxipiari Costa, com 70 famílias; Cuxipiari Rio, com 20 casas e cerca de 25 famílias; e Cuxipiari Furo Grande, com 72 casas e cerca de 80 famílias, o que equivale aproximadamente a 280 casas e 350 famílias.

Como na maioria, senão em todas as ilhas do município de Cametá, município do qual essa comunidade faz parte, as famílias dessa localidade viviam antigamente da caça, da pesca, da extração vegetal, coleta de frutos e praticavam a agricultura de subsistência. Porém hoje, a maioria das famílias vive basicamente da pesca, do manejo do açaí, e usufrui de vários benefícios adquiridos pela Colônia dos Pescadores, tais como auxílio maternidade, auxílio doença e seguro desemprego, que os pescadores recebem no período da piracema[1].

Enfim, sua gente é muito agradável com pessoas gentis e educadas o que as tornam boas e hospitaleiras, pois, em todos os momentos, as visitas são tratadas com carinho, atenção e respeito, desde as crianças até os idosos. São pessoas que batalham em sua vida diária e demonstram estarem dispostas a enfrentar o que vier em prol da comunidade.

2.4 A EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE

A ideia da experiência em pesquisa neste trabalho nasce dentro de um projeto já existente na comunidade voltado para a leitura. O projeto conta com um clube de leitura e uma biblioteca montada na e para a comunidade. Os encontros realizados quinzenalmente contaram com a presença dos membros da comunidade: crianças jovens, adultos, idosos; professores do local, com as colaboradoras do projeto: Alexandra Rodrigues, Aurilene Amaral, Lindalva Meireles e Maria Jorielma; assim como, mensalmente, do coordenador professor Orlando Cassique Sobrinho Alves. É importante ressaltar a presença de professores e alunos da Universidade Federal do Pará e escritores do lugar, como podemos citar nosso ilustre Salomão Larêdo.

Tal ideia acima citada refere-se à Mãe Leitora, pois, como os encontros de leitura eram mais voltados aos jovens e adultos da comunidade, por que não fazer um direcionado especialmente às crianças, em que elas pudessem dedicar uma hora de seu tempo à leitura, fora da escola, como

[1] Segundo o Dicionário Aurélio, a piracema é a época em que os peixes migram para as nascentes dos rios para a desova.

um momento de prazer e não de obrigação (como a escola é vista ainda hoje por muitas crianças)?

O trabalho dessa mãe consiste em reunir as crianças uma hora por dia em todos os dias úteis da semana em sua residência, utilizando os mais diferentes gêneros literários para os momentos de leitura. Esses encontros contam com a presença de seis crianças na faixa etária entre 7 e 11 anos de idade, que cursam entre a 2ª e 4ª série do Ensino Fundamental.

A Mãe Leitora escolhida pela comunidade desenvolve seu trabalho com as seis crianças podendo dar atenção a todas, o que envolve não somente o simples ato de ler com elas, mas de poder conduzi-las com segurança, carinho e amor pelos caminhos da leitura, ou seja, além de ganharem um ótimo momento com a possibilidade de avançarem em algo que agora lhes dava prazer em aprender e praticar, recebiam também afeto, o que fazia com que as crianças se sentissem bem em participar dos encontros.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optou-se, neste trabalho, pela técnica de investigação por meio do uso de questionário com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de se fazer uma análise interpretativa dos dados coletados, uma vez que se pretendia realizar uma pesquisa qualitativa e também por meio da observação e participação nos encontros de leitura do Clube de Leitura, assim como relatos de pais e professores durante esses encontros.

As perguntas do questionário foram direcionadas às crianças e às suas mães que frequentavam os encontros com a Mãe Leitora. Elas foram gravadas, assim como as respostas dos informantes, o que lhes possibilitava argumentar sobre suas respostas, as quais, posteriormente, foram transcritas para a análise.

O questionário destinado às crianças frequentadoras dos encontros de leitura foi elaborado com perguntas subjetivas em relação à experiência de leitura vivida pelas crianças; outro, elaborado para as mães, contou com perguntas objetivas e subjetivas voltadas à leitura, memórias de leitura e possíveis mudanças no comportamento de seus filhos com relação à leitura.

Quanto aos professores das crianças, seus relatos sobre o desenvolvimento delas na escola com relação à leitura e outras atividades foram ouvidos nos encontros de leitura. E ainda, a pesquisa contou com o relato dos encontros pela Mãe Leitora.

A seleção dos informantes foi feita de forma simples e objetiva, uma vez que se almejava, por meio da análise dos dados coletados, fazer uma descrição da experiência e exposição dos seus resultados. Logo, os informantes foram: algumas crianças, as mães, os professores e a Mãe Leitora.

A aplicação do questionário foi realizada de maneira individual com o intuito de suas respostas não influenciarem aos outros informantes.

Após a coleta dos dados, fez-se a transcrição das falas dos informantes e, em seguida, partiu-se para a análise subjetiva a fim de descrever e fazer uma possível interpretação desses resultados.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA

Com os dados coletados e transcritos, partiu-se para a análise no que tange à experiência com a Mãe Leitora, referindo-se ao ato de ler das crianças participantes dos encontros e seus reflexos em casa e na escola. Para tal, foi necessário considerar os quatro pontos de vista importantes na pesquisa que são: o das crianças, o de suas mães, os dos professores e o da Mãe Leitora.

4.1 QUANTO ÀS CRIANÇAS PARTICIPANTES DOS ENCONTROS

Por meio das respostas das crianças, foi possível perceber em seus relatos a sua visão quanto à *importância da leitura*, assim como a sua *participação nos encontros*, para suas vidas mesmo sem saber conceituar sobre o que de fato é leitura:

> [...] Acho [importante a leitura] [...] pra desenvolver, agente aprende a lê. (I.V.C. 3ª, 9 anos)
> [...] Acho importante i pra lá, porque é pra gente aprendê lê. (M.E.B.P. 4ª, 10 anos)

Em seus relatos também é demonstrado o (re)conhecimento do próprio *avanço* delas com relação à leitura e seu *desempenho escolar* depois de começarem a frequentar os encontros de leitura com a Mãe Leitora.

> [...] Ajuda a gente na escola, faz o exercício mais rápido de quem num sabe lê. (J.J.V.W., 3ª série, 11 anos)

> [...] Eu aprendi lê, eu num sabia lê. (D.P.P., 3ª Série,10 anos)
>
> [...] Leio [em casa], histórias, os livros da biblioteca que ela empresta pra gente. (M.P.S., 3ª, 9 anos).

Há também outro ponto relevante e que deve ser aqui exposto: é o *gosto* adquirido por essas crianças em participar pelos encontros assim como pela leitura, uma vez que, para elas, é por meio da leitura que podem se desenvolver e conquistar outras coisas nas suas vidas, além de evidenciarem sua afeição pela Mãe Leitora.

> [...] Gostaria que continuasse [...] por causa da professora. É legal, ela ensina a gente, ela pede pra gente lê; eu gosto de i pra lá. A gente ia tudo dia, só sábado e domingo que a gente num ia. (M.E.B.P. 4ª, 10 anos)
>
> [...] Acho [importante continuar com a Mãe Leitora], por causa da leitura, eu gosto de ir por causa da leitura. Acho que é bom pra gente. Importante. Pra fazer outras coisas... (D.P.P., 3ª Série, 10 anos)

Tomando como base a importância da leitura, percebemos que as crianças já têm uma visão bem concreta dos benefícios que a leitura pode proporcionar a elas no decorrer de suas vidas, e, o que é melhor, sem a pressão da escola, pois elas mesmas agora procuram, entusiasmadas, o que ler, leem em casa para seus pais, sem contar a sensação de satisfação delas pelo seu progresso na escola.

Outro fato relevante em seus comentários é que as crianças, ao levarem livros emprestados para casa, afirmam ler para seus familiares, como seus pais, irmãos, que demonstrando satisfação, terminam por influenciá-los a ler, e são também influenciados pela aprovação daqueles a continuarem apostando na leitura como algo bom e necessário às suas vidas.

> [...] Leio [em casa], histórias, os livros da biblioteca que ela empresta pra gente. E eles [os pais] gostu. (M.P.S., 3ª, 9 anos)

Logo, na visão dessas crianças, os encontros com a Mãe Leitora, são por completo positivo em suas vidas, pois elas próprias conseguem perceber de maneira real e verdadeira que, por meio da leitura, podem se desenvolver em vários aspectos de suas vidas. E tendo o hábito de ler muitas coisas se tornam mais fáceis.

4.2 QUANTO À VISÃO DAS MÃES DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DOS ENCONTROS COM A MÃE LEITORA

No que se refere ao ponto de vista das mães das crianças que participam dos encontros com a Mãe Leitora, não há muita diferença da visão de seus filhos a respeito da importância da leitura e do trabalho que se desenvolve, pois, segundo seus depoimentos, a maioria não sabe como, mas seus filhos se interessaram muito pela leitura, como também pelos deveres da escola, mostrando um alto nível de desenvolvimento, demonstrado em seus comportamentos em casa, que termina por contagiar outros membros da família como os irmãos, pai e mãe. Veja alguns trechos retirados da transcrição das falas das mães entrevistadas:

– Sobre a importância da leitura:

> [...] Olha, eu acho importante, muito importante, porque se a gente num sabê lê, a gente é mesmo que cego e mudo, poque a gente olha e num sabe o que ta olhando, e através da leitura é que a gente vai se desenvolvendo pra os dias melhores pra gente e pros filho da gente, [...]. (D.M. V.W. 48)

– Sobre a Mãe Leitora:

> [...] Da mãe leitora eu achei importante, porque olha, a minha filha não sabia praticamente nada, depois que ela passô a estudá com ela aprendeu já lê, mais do que... ela não sabia nada mesmo. Agora ela sabe já lê, não é muito, né? Mas já sabe. Lá com a mãe leitora, ela chegava lá estudava, vinha chegava e contava, tudo o que as colegas dela fazia ela contava. Achei que ela mudou um pouco nisso, que ela chegava e fazia as coisas. Ela chegava aqui ela falava, mamãe, olha, eu estudei isso, aí foi isso que eu estudei lá. Ela chegava e falava. (M.J.S.C.30)

> [...] O trabalho da mãe leitora é importante pra comunidade toda das crianças.(M.E.B.39)

– Sobre o desenvolvimento e mudança de comportamento das crianças:

> [...] Aí eu comecei mandá ele. E aí eu achei que ele desenvolveu, porque agora ele lê bem, ele escreve, ele lê quarquer coisa, tudo que passa na televisão, aqueles nome, ele lê todinho, lê, lê na biblia e ele ficô desenvolvido, ele se desenvolveu bem nesse estudo. Eu mandava tudo dia ele, ele ia tudo dia, só num ia quando ela falava que num tinha. (C.F.F.,66)

> [...] O que mudou? Mudou sim, porque quando ela ia pra aula, assim, ela chegava pegava os livros dela e ela falava mamãe a professora falou pra mim lê isso e que eu tenho que fazê lá quando eu chegá amanhã. Chegava, lia, quando ela não dava conta ela pedia ajuda. Aí eu achei importante assim porque, eu achei que ela não fazia nada assim. Ela chegava às vez, jogava o caderno dela no canto, aí eu achei que com esse estudo eu achei que ela se interessou mais um pouco. (M.D.C.P. 29)

É importante ressaltar que, com o fato de as crianças levarem livros para casa, os pais acabam se envolvendo nesse processo que, em pouco tempo, pode se tornar um hábito familiar, pois veja:

> [...] Nós sempre lê quando, assim, num tô assim, fazendo alguma coisa, eu leio com ele. (M.J.S.C 30).

> [...] Eu mesmo não, porque eu num inxergo direito (risos). Eu ficu escutando, prestando atenção, e as vez quando ele ta errado, eu digo olha num é ansim (risos) ... e tem vez que a gente se reúne, tem vez que não. (C.F.F. 66)

> [...] Olha, quando eu num tô ocupada, né? A gente pega e lê com eles. Historinhas eles gostam muito de escutá. Eles gostam. Quando não tem brincadeira com os colegas deles, eles chamam mamãe venha lê pra nós, aí a gente lê pra nós aí eu vô. (M,D.C.P. 29).

Todas as mães, num só consenso, veem no trabalho da Mãe Leitora uma solução para o desenvolvimento de seus filhos com relação à leitura, uma vez que seus resultados são nítidos refletidos em casa: o interesse e o gosto adquiridos pela leitura e a mudança positiva de comportamento; além de mencionarem o mesmo progresso na escola, o que as deixam ainda mais satisfeitas com a experiência, e, além disso, concordam com a ideia de continuarem com o projeto não apenas como uma experiência, mas como um trabalho fixo em favor das crianças da comunidade, remunerado ou não.

> [...] Precisa melhorar mais, é ... ter mais mãe pra desenvolver mais criança, né. Tem muita criança já, que tava indo junto assim, muitas crianças assim junto, um já atrapalha o outro, já, quando é muita criança, né. E, se assim, tiver mais mãe leitora pra ajudar assim, melhor desenvolvimento tem. [...] Assim, pras mãe ajudarem, ao meno, assim, como é que falam, é..., que trabalham sem sê pago, é... é, voluntário, acho que tem mãe assim que queira, ajudar assim, sê voluntário, porque é muita criança, e dividir as turmas e as mãe que são voluntárias ajudar ajudavam porque assim ajudava as crianças. (M.E.B. 39).

4.3 NA VISÃO DOS PROFESSORES DAS CRIANÇAS

Os professores da localidade em que a experiência foi implantada também puderam avaliar o desempenho das crianças participantes dos encontros de leitura com a Mãe Leitora em seus relatos nos encontros do Clube de Leitura, do qual participava toda a comunidade, e em entrevistas "informais", pelo fato de as crianças também refletirem na escola os efeitos dos encontros de leitura.

Em suas avaliações, deixaram em evidência que, em uma turma com o número elevado de crianças que ainda não sabem ler, torna-se mais difícil o trabalho de alfabetização delas, uma vez que não há como atender a todas ao mesmo tempo.

Com a experiência, as crianças que lá participavam mostraram em pouco tempo um grande avanço em seu desenvolvimento por meio de atitudes espontâneas como: ler sozinhas sem precisar, na maioria das vezes, do auxílio do professor, como de costume; escolher suas próprias leituras; resolver as atividades propostas em menos tempo que os demais da turma, mostrando também certa independência no ambiente escolar.

Segundo eles, as crianças demonstravam interesse pela leitura, o que terminava por influenciar com seus comentários outros "coleguinhas" na escola, como "ela conta histórias, tem muitos livros, lê com a gente e também empresta livros para gente ler em casa e no outro dia a gente lê para os amigos no encontro", que acabavam por procurar a Mãe Leitora para que pudessem ter aulas de leitura.

Esse tipo de contágio entre eles na escola era bom, no sentido de as próprias crianças demonstrarem interesse pela leitura, pena que, por ser uma experiência, ainda não fosse para todos, pois uma criança que já sabe ler consegue progredir mais rapidamente.

Portanto, para os professores, um dos meios de fazer com que as crianças se interessem pela leitura é a atitude como a da Mãe Leitora, uma vez que eles puderam ver, nesta experiência, os resultados positivos aparecerem rapidamente. E que isso também poderia ser inserido de alguma forma dentro de nossa sociedade, por meio de programas de incentivo à leitura, o que ajudaria a escola no trabalho de alfabetização das crianças, pois, com os problemas que muitas de nossas escolas têm como, por exemplo, trabalhar com o multisseriado, essa proposta seria uma solução bem viável.

4.4 A MÃE LEITORA

A mulher escolhida para desenvolver o trabalho da Mãe Leitora é membro da comunidade em experiência, e conduz sua vida normalmente. Cuida de casa, do marido, tem dois filhos e ainda estuda na cidade, pretendendo cursar uma universidade. A priori, voluntariamente, mesmo com sua agenda diária e semanal cheia, ela se dispôs à realização das atividades de leitura com as crianças do local.

Sendo uma experiência, o número de crianças participantes dos encontros de leitura seria de apenas seis, as quais frequentariam sua residência uma hora por dia somente nos dias úteis da semana e fora do horário da escola. E foi o que ocorreu nas semanas iniciais.

Segundo a Mãe Leitora, as crianças frequentaram assiduamente os encontros e participaram dos momentos de leitura com muito entusiasmo, ocorrendo, algumas vezes, de chegarem para o encontro até uma hora antes do horário marcado. Mostravam-se muito interessadas. Nos momentos de leitura ficavam sempre atentas e dispostas a fazer o que fosse pedido.

Como a escolha das crianças foi aleatória, a maioria delas não sabia ler e, por isso, precisavam de mais atenção, porém, sendo um número reduzido de participantes, podia-se atender a todos com a mesma atenção e dedicar-se a cada um atendendo suas necessidades. E, em pouco tempo, aqueles que não conseguiam ler puderam acompanhar os demais do grupo nas atividades. Esse fato também é perceptível no relato de uma mãe:

> [...] que muitas crianças que tão negócio de 2ª, 3ª série que não sabe nada, né? Aí o caso dela, ela, todas as crianças que tavam participando, estudando com ela sabe um pouco lê, já. Eu não sei o motivo, né? Se é por causa dos professor. Eu achei que ela é boa pra ensiná as crianças. (M.D.C.P. 29).

Voltado às atividades, no início, os textos, as histórias e os livros eram selecionados pela Mãe Leitora e, com o decorrer dos encontros, cada criança tornou-se capaz de escolher os livros que queriam ler, ou levar para ler em casa sozinha ou com a família. Mas também sob orientação dela eram escolhidos textos ou livros como atividade de casa para ser reproduzida nos encontros.

Os textos selecionados previamente pertencem a vários gêneros como fábulas, lendas, mitos, contos, e também poesias, encontrados na biblioteca montada na escola pelo Clube de Leitura do Rio Cacique, primeiro projeto de leitura da comunidade, emprestados pela Mãe Leitora e pelas crianças para a realização das atividades.

A maneira como a Mãe Leitora conduzia os encontros de leitura fez tanto sucesso entre as crianças que a notícia espalhou-se rapidamente que outras crianças começaram a pedir às suas mães que procurassem a Mãe Leitora para que pudessem também participar, pois viam na Mãe Leitora uma esperança de realizar o tão almejado desejo de aprender a ler mais próximo. Isso, de alguma maneira, também satisfazia a Mãe Leitora no sentido de seu trabalho estar sendo valorizado e surtir os efeitos esperados em pouco tempo na comunidade.

Considera-se, também, por este ponto de vista, a positividade e o sucesso da experiência do Projeto da Mãe Leitora em pesquisa, no que tange ao desenvolvimento das crianças envolvidas, cujos reflexos na comunidade foram visíveis a todos os envolvidos no processo: as crianças, suas famílias, assim como na escola com seus professores.

4.5 O OUTRO LADO DO PROCESSO

Por tratar-se de um projeto piloto, a Mãe Leitora desenvolveria seu trabalho voluntário como de fato ocorreu nos primeiros meses, contudo pelo seu desempenho e pelos resultados obtidos, foi acordado no encontro do Clube de Leitura entre o coordenador e as colaboradoras do projeto de doarem uma quantia simbólica em dinheiro para a Mãe Leitora, a fim de ajudar nos encontros com as crianças.

Este fato, de certa forma, foi mal interpretado por uma mãe, porém, devidamente justificado quando foi mencionada na entrevista a questão *o que deveria melhorar no trabalho da Mãe Leitora*. Eis o que diz uma mãe no sentido de *ganhar* pelo trabalho e também se refere por atender um número reduzido de crianças e não atender a toda comunidade:

> [...] Eu, pra mim, é, mas eu acho que ia chamá mais a atenção das criança e da própria comunidade também. Ansim, [des] centralizada. Porque vamo dizê, fica pra lá, se tem expandição, né? porque vamos dizê se fica aqui, já fica uma pessoa aqui, até uma união fica mais unida, porque se fica só uma, outra vai dizê, pôxa, eu também preciso *de ganhá nem que seje poco né*? ou também insiná. Só fica praquela pessoa e sendo a comunidade geral, assim sem ficá centralizado aí sim pronto. Milhó até eu acho assim, ou até mais partilhado e a união, né? (D.M.V.W. 48)

Contudo, em relação às outras mães, não houve más interpretações, ao contrário sugeriram que o mesmo trabalho fosse desenvolvido por outras mães, pois ajudaria no progresso de outras crianças da comunidade e que fossem localizadas por vários pontos da comunidade facilitando o

acesso para as crianças. E, ao mesmo tempo, referiam-se ao único *ponto negativo*, porém *desconsiderado* nessa pesquisa por tratar-se de uma experiência, que é o fato já mencionado acima com relação a uma só Mãe Leitora para atender somente seis crianças, observe:

> [...] Que tiver uma ajuda, pra ajudá com ela, né? Acho que devia sim ter uma ajuda pra ajudá com ela, né? Porque só ela...São muitas crianças, aí só uma mãe leitora, aí eu acho que ela não dá conta, né? Também tem muitas crianças aqui na nossa comunidade. (M.D.C.P. 29)

> [...]ter mais mãe pra desenvolver mais criança, né. Tem muita criança já, que tava indo junto assim, muitas crianças assim junto, um já atrapalha o outro, já, quando é muita criança, né. E, se assim, tiver mais mãe leitora pra ajudar assim, melhor desenvolvimento tem. (M.E.B. 39)

Há ainda este fato de muitas crianças e suas mães procurarem a Mãe Leitora e esta, atendendo aos pedidos, chegar a trabalhar com até doze crianças, o dobro do estipulado pelo projeto, o terminou por dificultar o trabalho dela; porém, com o tempo, algumas pessoas entenderam e voltou ao número inicial.

Dessa forma, desconsiderando "tal" ponto negativo, percebemos, por meio dessa pesquisa, que este projeto dá certo e seria uma maneira de investir no incentivo à leitura nas crianças, pois, desse modo, não só estaríamos investindo na aquisição do gosto pela leitura nelas, como também estimulando, por meio delas, seus familiares a lerem, sem mencionar o fator progresso dentro do ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa, ao propor investigar, por meio de uma pesquisa qualitativa, os efeitos causados pelo trabalho desenvolvido pela Mãe Leitora entre crianças e suas mães da comunidade de Cuxipiari Furo Grande, identificando as mudanças ocorridas em seus comportamentos, chega à conclusão que o trabalho desenvolvido em fase de experiência oportunizou verificar que, no que tange o incentivo à leitura, deve-se investir em atitudes tais como o trabalho desenvolvido pela Mãe Leitora.

Uma vez que ele envolve não somente o ato de ler, como também, a maneira como esse ato pode ser desenvolvido, considerando vários aspectos os quais as crianças, na maioria das vezes, não encontram em casa com sua família por muitos motivos, como falta do hábito de ler,

falta de tempo, não saber ler, etc., e/ou na escola, pelo grande número de alunos, duas ou mais séries em uma mesma turma, falta de materiais, etc., que terminam, na maioria das vezes, por dificultar e/ou atrasar seu desenvolvimento.

Vimos, então, que atitudes como as da Mãe Leitora contribuem para o interesse e o avanço das crianças com relação à leitura, uma vez que um trabalho sério, envolvendo sentimentos como a atenção, o carinho, o afeto, destinado às crianças no momento da leitura, pode aumentar a qualidade do trabalho desenvolvido, pois "os fenômenos afetivos são exprimidos ao outro e ao próprio indivíduo, e igualmente elaborados e compreensíveis 'por meios de signos, nas relações intersubjetivas' (FONTANA, 2000b, p. 106)" (FALABELO, 2007, p. 24).

Assim, como os resultados esperados começam aparecer em menor tempo que a criança levaria normalmente na escola, isso nos leva a compreender a consistência de atitudes como as dela e sua repercussão na comunidade como um todo. Sendo que não se trata de um simples ato de leitura, mas de uma interação social que corresponde às expectativas de todos os envolvidos no processo.

Logo, considerando os resultados desta experiência, vale ressaltar, nesse momento, que, além de estimular o gosto pela leitura nas crianças, elas, de alguma maneira, já estavam semeando dentro de seus lares com suas famílias o mesmo gosto, que ainda não se tornou um hábito, mas que há se tornar em pouco tempo se elas seguirem a mesma linha. Também é importante aqui considerar o avanço dessas crianças na sua vida escolar, resultado bastante enfatizado pelas crianças, por suas mães e professores nos dados coletados.

Além disso, ao ver de perto os resultados, as mães dessas crianças sentem-se motivadas no sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido, para atingir outras crianças da comunidade, a fim de que todos possam progredir e ter o mesmo sucesso que seus filhos com relação à leitura e à escola, que, para eles, é um ponto muito importante.

Vendo esta experiência como um fator relevante dentro da comunidade e da sociedade como um todo por seus resultados obtidos, o trabalho desenvolvido pela Mãe Leitora que, inicialmente, seria um trabalho voluntário, seria interessante contar com o apoio de órgãos competentes que pudessem contribuir de modo mais firme para o desenvolvimento de muitas outras crianças que necessitam de atenção, no que se refere à leitura e, consequentemente, seu desenvolvimento também na escola.

REFERÊNCIAS

FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. Afetividade e conhecimento: a apropriação da leitura e da escrita por uma mulher. *Margens,* Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação – CUBT/UFPA, v. 1, n. 4, dez./2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar*: o minidicionário da língua portuguesa. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 49.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore G. V. *Texto, leitura e produção de sentido*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/uml/index.htm>. Acesso em: 2009.

SILVA, Gerson Andrade da. *A história de Cuxipiari*. Cametá-PA: Uniasselvi, 2007.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. São Paulo: Pontes, Ed. da UNICAMP, 1997.

Cultura local em sala de aula:
Os escritores cametaenses estão inseridos no currículo educacional do município de Cametá?

Marinalva Oliveira Sanches

Resumo: Este artigo surgiu com o intuito de verificar se as escolas estão utilizando os textos locais em sala de aula, com o propósito de incentivo à leitura e à valorização cultural. Para o êxito do trabalho, foi realizada pesquisa de campo, ou seja, foram feitas entrevistas estruturadas aos professores de língua portuguesa de 5ª à 8ª série, bibliotecários, representante das secretárias de educação e cultura. O artigo foi desenvolvido a partir de relatos de entrevistados, livros de alguns escritores cametaenses e, para efetuar as análises, baseou-se em alguns teóricos da linguística. Como resultado, verificou-se que os textos de escritores cametaenses não fazem parte do currículo educacional do município de Cametá, visto que o acesso aos livros locais é limitado e o município não possui uma política educacional que inclua os escritores regionais no currículo escolar, proliferando assim, a importação de culturas.
Palavras-chave: Cultura; educação; currículo; política educacional; língua.

Abstract: The article refereed has the theme: “Local Culture in Classroom”, show with the objective of observation also the school are utilizing the locals texts in classroom, with the objective of to incentive for the lecture and the valorization culture. For the show of the work was realized investigation of camp with questionnaire to the teachers of language Portuguese of 5ª a 8ª series, libraries, representative of the secretaries of education and culture. The article was make with of relates of interviewed, books of some cametaenses escritoires and for to make the analyses me base in some theoretical of the linguistic. How resulted, perceive-if who the texts of cametaenses escritoires don’t make parte of the educational curriculum of the municipal of Cametá, seen who the access at locals books are limited and the municipal haven’t an educational politic who has the regional escritoires in school curriculum reproducing so the importation of cultures.
Keywords: Culture; education; curriculum; educational politic, language.

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, as pessoas se expressam por meio da língua, utilizando esse mecanismo para transmitir conhecimento. Por meio dela, a cultura vai sendo repassada de uma geração para outra, perpetuando e valorizando as riquezas sociais e materiais de um país, estado ou município; e a escola parece ser um dos recursos mais requisitados para a utilização desse mecanismo, pois é nessa instituição que buscamos formar cidadãos criativos, críticos, capazes de administrar o futuro do nosso país. No entanto, de acordo com professores entrevistados do Ensino Fundamental: "a real situação em que se encontra o sistema de ensino do município é preocupante". Sendo assim, é necessário viabilizar estratégias alternativas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Tais estratégias, de imediato, parecem ser responsabilidade dos nossos governantes, mas como a política partidária também precisa de melhorias, essa responsabilidade se destina à sociedade de forma geral.

Partindo do pressuposto de que a leitura é o alicerce para a produção sistemática de conhecimentos para o indivíduo em todas as áreas do saber, darei ênfase à leitura em sala de aula. A meu ver, as crianças e adolescentes não leem por prazer, mas sim por obrigação, transformando a leitura em decifração de sinais. Sendo assim, devemos, a partir de estratégias de leitura, acordar o prazer de ler dos jovens, partindo do conhecido para o desconhecido; ou seja, primeiro fazer com que o aluno tenha contato com o que ele conhece; e nada mais óbvio do que os escritores locais. A partir dos escritores conhecidos é que devemos introduzir os escritores que estão além das barreiras do nosso município; e, assim, implantar nas crianças o gosto pela própria cultura, para que ela possa ser valorizada.

Acredito que só se dá valor ao que se conhece e o conhecido torna-se mais fácil. Mas o que temos visto é que a juventude e o contingente de média idade cametaense pouco sabe a respeito de sua própria história. Partindo dessa premissa, como uma das alternativas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, devemos resgatar o interesse pela cultura cametaense, por meio da utilização de textos dos escritores locais em sala de aula.

2 O CONTEXTO CAMETAENSE

As Maravilhas Cametaenses

> Caros colegas! / fiquem bem atentos, / porque agora eu vou cantar, / vou cantar nossa cidade / é, é... a cidade de Cametá.

Nessa terra tem folia, / tem carnaval e alegria.
Eu amo Cametá / porque aqui tem o carnaval / que é famoso em todo o lugar. / Apesar da modernidade, / a cultura todos sabem respeitar / nos fofóis até criança vai / pra brincar, dançar e de maisena se sujar. / O Bill Clinton, nem se fala, / é multidão que a vista dói. / Por não poder o fim alcançar.
E na semana que o carnaval pega fogo? / Todo mundo com o seu abadá / Vai procurar o seu bloco. / Pra beber, namorar e paquerar. / E os que não curtem essa folia / Ficam nas arquibancadas a espiar. / E é por isso que eu digo. / Que não saio de Cametá.
Nessa terra tem religião / Tem fiéis e união!
Cametá terra de devoção! / Do milagroso São Benedito / E do padroeiro São João! / Das alvoradas que anunciam / As festividades religiosas / Unindo o povo numa grande romaria! / Onde a fé é expressa / numa só corrente de paz, amor e harmonia.
Nessa terra tem apetite, / Tem comidas que ninguém resiste.
Nas margens do Tocantins. / Estou minha terra cantando, / e agora vou falar / das "bóia" de Cametá. / Aqui tem o mapará, / que é um peixe gostoso, / tem também o açaí / que é um vinho tintoso / não podemos nos esquecer, / do delicioso tacacá, / onde está o camarão, / que também pode ser comido, / Misturado com macarrão. / Sem falar na maniçoba, / Que nas festas popular, / Dá aquela gororoba. / Mas se nada disso tiver, / Não tem problema, não, / Enquanto a mamãe foi pro mato / coletar o cacau, / vou logo me adiantando, / tecendo aquele mingau!
Nessa terra tem muita curtição. / Tem praças e praias que alegram o povão. E é por isso / Que possui pontos turísticos / e para começar / vou das praças falar, / a praça da cultura, / é só emoção e diversão. / A dos notáveis e o cais / Não posso deixar de cantar / Já que é lá / O melhor lugar pra se comemorar / E porque não falar da praia da aldeia. / De tão comentada. / Ninguém sai daqui sem desfrutá-la.
Nessa terra tem magia, / Tem cultura que até arrepia.
Ah! e pra completar / A cultura literária, é popular. / E de tanto dela se orgulhar, / Cupijó, Mocbel e Penafó, / Não cansam dela falar / do samba de cacete, / das lendas e do siriá. / Portanto, o convite está lançado / quer conhecer um povo diversificado? / Não perca tempo, / venha para Cametá. Tudo isso existe nesta terra viçosa. / Com tanta riqueza assim! / Mil versos poderia formar! / Mas fico por aqui / Vivendo muito orgulhosa! / De nesta terra morar!

Marinalva (2003)

O município de Cametá é o mais antigo e tradicional dos baixos rios do Tocantins. Pela sua notável tradição histórica, por meio da Lei 7537, de 16 de setembro de 1986, passou à categoria de patrimônio histórico nacional. Na margem esquerda do rio Tocantins, em volta área de campos e florestas, ergueram-se os tetos da nação indígena dos camutais. De estatura mediana, pele morena, nariz angulado, olhos pretos e cabelos negros lisos, os camutás viveram em nossa região desde os mais longínquos tempos; dotados de espírito forte, gostavam de procriar; hábeis no manejo do arco e flecha, fisgavam nos rios e igarapés os peixes e, nas matas, flechavam as caças para sua sobrevivência. Assim viviam os camutás, que, junto com os pacajás, parijós e camarapins, possivelmente pertenciam à grande nação tupinambá, pois utilizavam o tupi como idioma; saliente-se ainda que essa língua já foi a mais falada nesta região, tanto que ficou registrada na toponímia local. A palavra camutá é de origem tupi e, de acordo com Victor Tamer (1998, p. 15):

> Caá quer dizer "mato". E "mutá" é uma espécie de jirau com a escada talhada em forma de dente no próprio tronco na árvore. Daí camutás significa "jirau no mato", isso porque os índios camutás gostavam de construir jeitosamente em suas palhoças na forquilha das árvores detalhe que por si mesmo revela algo diferente no comportamento dos camutás em comparação à vida rotineira das outras tribos.

O município de Cametá está localizado na mesorregião do norte paraense, microrregião de Cametá. Fazendo limite ao norte com Limoeiro do Ajurú; ao sul, com Mocajuba; a leste, com Igarapé-Miri; e a Oeste, com Oeiras do Pará. Possui uma área territorial de 3.108,5 km^2. De acordo com o Censo Demográfico de 2007 (IBGE), a população total do município de Cametá é de 110.323 habitantes, sendo que 47.984 residem na zona urbana e 62.339, na zona rural.

3 EDUCAÇÃO E CULTURA

As transformações materiais e imateriais produzidas pelo homem caracterizam-se como cultura. Essas modificações acontecem para atender suas necessidades, as quais são realizadas por meio da educação de um povo, que pode ser dividida em dois níveis: assistemática e sistematizada; a transmissão cultural também pode ocorrer por meio desses dois níveis.

Para Saviani (1996), a cultura existente no Brasil pode ser dividida em três tipos: cultura erudita, de massa e popular. A educação também pode ser dividida em três: a escolar, a difusa e a popular. Para ele, educação e cultura são correspondentes; sendo que a educação escolar corresponde à cultura erudita, sua finalidade é formar homens cultos; a educação difusa corresponde à cultura de massa, a qual circula nos meios de comunicação; e, finalmente, a educação popular corresponde à cultura popular, sendo que esta sai da boca do povo para os ouvidos do povo. Mas este paralelismo só ocorre na educação assistemática, em que educação e cultura se identificam.

Na educação sistemática, em que a educação adquire especificidade e as diferentes culturas se cruzam, prevalece a cultura erudita, pois vivemos em um país capitalista, no qual vigora a desigualdade e a escola é o local onde essa desigualdade é constituída: "[...] em vez de instrumento de superação da desigualdade, a educação, por desconhecer os determinantes inerentes à sociedade que a engendra acaba por cumprir a função de legitimadora da desigualdade" (SAVIANI, 1996, p. 84).

O meu interesse em introduzir na educação escolar a cultura local é para que esta não seja esquecida, pois acredito que nossa cultura não é apenas o nosso passado, mas precisamos conhecê-lo para compreendermos a nossa realidade. Levando em consideração que história e cultura andam juntas, esse interesse não é individual, logo, compartilho das ideias de Bittencourt (apud HORN, 2006, p. 117): "Parece, dessa forma, ser suficiente nas séries iniciais trazer para a sala de aula elementos da vida do aluno, para que a relação e articulação entre as duas formas de conhecimento se estabeleçam". Assim, a partir de análises elaboradas no Brasil entre 1985 e 1995, percebeu-se necessário organizar os estudos da sociedade a partir da vivência dos alunos, para depois introduzi-los em nossa realidade. No Brasil, a história local já vem sendo proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na área de História para o Ensino Fundamental. O meu desejo é que se estenda essa realidade a outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, à Língua Portuguesa, para trabalharmos os textos dos escritores locais em leituras, redações, etc. É preciso, pois, mudanças na área educacional, quanto ao currículo, já que

> [...] na atualidade de "tantas globalizações", desvela-se a única verdade "absoluta" a de que a força – motriz dos conflitos entre nações não está centrada unicamente em questões econômicas ou geopolíticas, mas os conflitos são gerados também por diferenças culturais (FERNANDES apud SIMÕES, 2004, p. 50).

Ou seja, a cultura erudita nos é imposta por meio da educação escolar; somos forçados a conhecer a cultura imposta pelo capitalismo, deixando à parte a cultura popular. Esse conflito cultural ocorre por meio da educação e somente através dela é que iremos conseguir a valorização das culturas locais. Isso ocorrerá quando educação e capitalismo se desvincularem e não existir uma cultura melhor do que a outra.

Quanto à cultura, ela pode ser entendida, a partir de Simões (2004), como a produção humana que resulta de meu lócus de vida. Assim:

> Cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significantes, de vários tipos, em virtude das quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 1995, p. 176).
> Cultura, assim, é o conhecimento depreendido do trabalho físico e psicológico (comportamentos, artefatos, senso comum e bom senso) realizado pelo homem em dado espaço e com seus pares [...] (FERNANDES apud SIMÕES, 2004, p. 60).

Há uma grande variedade de definições para cultura, devendo-se ao fato de não existir "a cultura", mas sim "culturas". No Brasil, por exemplo, não existe uma cultura brasileira. O que existe é uma cultura no Brasil. Essa afirmação é justificada por Saviani (1996, p. 81):

> Nega-se a existência de uma cultura brasileira não propriamente porque ela ainda não exista, mas porque já existem várias. Essa ideia é traduzida na noção de "arquipélago cultural". Sua consequência é a fragmentação cultural: cultura gaúcha, caiçara, nordestina, caipira, mestiça, etc. (SAVIANI, 1996, p. 81)

Com esta pluralização de cultura, podemos concluir que, se a cultura é construída pelo povo de acordo com sua existência e no Brasil existe uma mistura de povos, portanto, não existe um povo genuíno, consequentemente, não existe cultura genuína, mas sim uma cultura pluralizada definida pela construção da identidade, que Stuart Hall define como:

> [...] identidade cultural, àquele "eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus mais superficiais ou mais artificialmente impostos que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum. (HALL apud SILVA, 2000, p. 108)

Como podemos observar, a cultura é imposta pela classe social de

maior potência e está sempre em processo de mudança, sujeita ao povo mais forte intelectualmente.

3.1 A CULTURA CAMETAENSE

Tomando por base os argumentos anteriormente apresentados, podemos afirmar que a cultura cametaense também foi constituída pela miscigenação. Encontramos manifestações culturais que representam essa mistura de povos. Em meio a tais manifestações, observamos culturas indígenas dos primitivos moradores; cultura dos colonizadores e a cultura africana. Como exemplo desta última, podemos citar um arranjo do Mestre Cupijó, o Siriá[1], que nasceu nos confins do Mola[2]; os mitos e lendas são resquícios dos índios; alguns dos nossos escritores são uma lembrança dos colonizadores. Essa mistura de raças fez de Cametá uma cidade histórica, reconhecida no contexto nacional.

Em Cametá estão muito presentes as lendas e crendices. Entre suas grandes lendas encontramos: o boto, tatu-açú, tartaruga gigante, Cobra Grande (Noratinho), Matinta-Pereira, curupira, fogo selvagem (mula sem cabeça), mãe-d'água e outras, que perduram até hoje na realidade cametaense. Todas essas lendas são contos que as pessoas mais antigas repassam para seus netos, estes para seus filhos e assim sucessivamente. Cametá, que não é industrializada, tem nas festas uma de suas maiores indústrias, pois o povo cametaense é bastante festivo. Uma das maiores festas do município é o carnaval, momento em que grandiosas escolas de samba e populosos blocos retratam a alegria cametaense, por meio de danças e ritmos como: samba-de-cacete, paraíso, bambaê do rosário, marierrê, boi brabo, brega e outros.

Como se pode observar, Cametá é um grande pólo cultural, embora os dirigentes não lhe deem o merecido valor. Entretanto, existiram e ainda existem grupos folclóricos, os quais, apesar das dificuldades, tentam "resgatar" esta cultura. Entre eles, podemos citar: Linguarudos de Santana, Engole cobra, Samba-de-cacete do pilão, Boi labioso do pilão, Boi malhadinho do Areiao, Grupo do Banguê Ramo Verde, Grupo de banguê ramozinho, Grupo de banguê Uniãozinho de Patauateua, Grupo açaiara, Grupo de dança caámuta, Grupo síria, Grupo jubano, Grupo agenfra, Bandinha de música Satiro de Melo e outros. Entre estes, muitos ficaram pelo caminho, mas ainda existem alguns que enfrentam

[1] Nome dado ao samba de cacete.

[2] Povoação onde se concentraram os negros escravos em nosso município.

os obstáculos e chamam para si a responsabilidade de resgatar a posição privilegiada que se ostenta no cenário da arte.

3.2 ESCRITORES CAMETAENSES

Os escritores cametaenses podem ser considerados autores regionalistas, pois escrevem obras que caracterizam muito a região tocantina. De certa forma, suas obras são universais, por tratarem dos indivíduos e das circunstâncias de um lugar muito específico, o município de Cametá. Nessas condições, podemos dizer que a maioria dos escritores cametaenses retrata a cultura popular; porque relatam o realismo retirado do cotidiano, carregado de simbolismo[3].

A região de Cametá inscreve-se como área típica e fértil de manifestações da cultura popular amazônica, resultante da fusão ocorrida entre as culturas indígenas e negras; essas manifestações artísticas e intelectuais das camadas populares são submetidas a uma cultura importada, trazida pelos colonizadores. Mas o que prevalece em Cametá é o conjunto de literatura, poesia, música, crenças, manifestações religiosas, folguedos, danças, etc., que constituem o imaginário amazônico, a verdadeira cultura, por representar o modo de vida e forma de interpretar de um povo.

A cultura cametaense que, desde a colonização até os dias atuais, vem lutando contra a cultura importada, pode ser classificada da seguinte maneira, considerando-se o critério emotivo para o presente trabalho:

a) Escritores que deixaram saudades

São escritores que contribuíram para o acervo cultural local e deixaram o plano terrestre, restando saudades, as quais podem ser amenizadas quando mantemos contato com algum de seus livros, o que é raro, pois tais exemplares são relíquias em extinção. Entre eles, podemos citar:

- *Dom Romualdo Antônio de Seixas*. Nasceu em Cametá a 07 de fevereiro de 1787, na ilha de Mutuacá e faleceu em Salvador (Bahia) a 29 de dezembro de 1860. Foi bispo da Bahia, primaz do Brasil, político, escritor e grande orador sacro.
- *Dr. Joaquim Pedro Corrêa de Freitas*. Nasceu em Cametá a 17 de agosto de 1829 e faleceu em Belém, em 12 de abril de 1888.

[3] Entidades, objetos sagrados, rituais, festas, encantamentos, etc.

O Dr. Freitas, como era chamado, foi um grande educador das gerações paraenses no séc. XIX. Autor dos vários livros didáticos adotados em todas as escolas públicas e particulares do Estado, denominado *Ensaio de leitura*, série que compreendia o primeiro, segundo e terceiro livro e, ainda, o paleógrafo, que ensinava o aluno ler os trabalhos manuscritos em diversos caracteres.

– *Dr. Carlos Augusto Valente de Novaes*. Nasceu na cidade de Cametá, data desconhecida e faleceu no Rio de Janeiro a 07 de novembro de 1915. Foi grande educador, político e escritor. Publicou vários livros didáticos como: História Natural, Física Elementar, Geografia Primária, Geografia Secundária, Geografia do Brasil, etc.

– *Inácio Batista de Moura*. Nasceu em Cametá a 31 de junho de 1857 e faleceu cego em Belém a 25 de fevereiro de 1229. Foi engenheiro, professor, escritor, jornalista, orador e poeta. Autor do célebre soneto *O trabalho*, publicou os livros: *De Belém a São João do Araguaia – Vale do Tocantins*; *Sur le progrès de l'Amazonas et sur ses indiens*; *A exposição artística e industrial do Liceu Benjamim Constant*; *Anuário de Belém*, etc. Membro e fundador da Academia Paraense de Letras, cuja cadeira n.º 21 é ocupada pelo nosso conterrâneo Dr. Vitor Tamer. De seu conhecido soneto *O trabalho*, têm força profética estes versos: "É das mãos calosas do operário / que a estátua do progresso há de sugerir!". Fez para o "luar de Cametá" a paródia melódica de *Luar de Paquetá*.

– *Luiz Demétrio Juvenal Tavares*. Nasceu em Cametá a 21 de junho de 1849 e faleceu em Soure, extremamente pobre, a 30 de junho de 1907. Poeta e jornalista de grande talento, publicou várias obras de expressiva sensibilidade poética e artigos de vigorosa combatividade na imprensa. Deixou os livros em versos: *Pyrilampos* (1873), *Paraenses* (1877), *Viola de Joana* (1887), *Versos antigos e modernos* (1889). Os livros de contos: *Vida na roça, casos e mais casos*, *Serões de Mãe Preta* e *Musa Republicana*.

– *Orlando de Moraes*. Nasceu em Cametá a 19 de junho de 1898 e faleceu no Rio de Janeiro a 06 de junho de 1968. Poeta e jornalista, publicou os livros de poesia: *Folha ao vento* e *Mãe d'Água*.

b) Escritores que nos encantam

São escritores que, apesar dos obstáculos, conseguem publicar seus trabalhos. Autores maravilhosos que nos encantam com seus livros recheados de novidades.

– *Alberto Moia Mocbel*. Teatrólogo, poeta, contista e orador. Com 28 anos de idade, despertou interesse pela literatura portuguesa. Incentivado pelo então Senador Jarbas Passarinho, publicou uma série de livros que narram a história, costumes, lendas e tradições do povo cametaense, entre eles os principais são: *Ecos cametaenses*, *Cametá: recordações e saudades*, *Zé do Povo* (romance), *Lembranças e Esperanças*. Foi eleito prefeito de Cametá em 1980. Atualmente é proprietário de um cartório no município.

– *Benedita Celeste de Moraes Pinto*. Nasceu em Cametá em 1957. É doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Além de vários artigos publicados, tem dois livros no prelo: *Memória, Oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado amazônico* e *Práticas e saberes das filhas das matas: poções que curam*. Entre os já publicados, temos *Nas veredas da sobrevivência*.

– *Doriedson Rodrigues*. Nasceu em Cametá, no ano de 1972, é irmão de Dorielson Rodrigues e filho de Maria dos Anjos Rodrigues. Como escritor tem publicado artigos científicos, na revista *Novo Tempo Amazônico*; poesias e crônicas no jornal *Informe Popular*, entre os quais, destacam-se: *Eles falu errado e nós falemu certo: quando o preconceito vai além da cor*; *Tocantins: simbolismo e significações – votos e metáforas*. Publicou: *Marcadores conversacionais: um estudo sobre os marcadores "parente" e "qué ta? Tá bom" no município de Cametá/PA*, na coleção Novo Tempo Cabano, volume 2.

– *Gislane Damasceno Furtado*. Nasceu na cidade de Cametá, é filha de Maria de Nazaré Damasceno Furtado e Jarbas Ferreira Furtado, concluiu o antigo Segundo Grau no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA) e Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Universitário de Cametá. Como universitária, participou de vários seminários acadêmicos. Tem como livro publicado: *Pescadores Artesanais de Cametá*,

Formação Histórica, *Movimentos e Construção de Novos Sujeitos*; da coleção Novo Tempo Cabano, volume 5. É resultado do trabalho de conclusão de curso realizado em co-autoria com José Domingos Fernandes Barra.

– *Ivan Veloso*. Nasceu em Cametá e, desde a mais tenra idade, demonstrou forte inclinação para as artes, expressando seu talento na literatura, pintura, desenho e escultura. É advogado e já exerceu vários cargos públicos em sua terra natal. Entre suas obras literárias temos: *Orvalho da noite tropical*.

– *José Domingos Fernandes Barra*. Nasceu em Ovídio, interior cametaense, é filho dos pescadores Zeneide Fernandes Barra e Olvandino Monteiro Barra. Concluiu o antigo Segundo Grau na E.E.E.M. Profª Osvaldina Muniz, cursou Pedagogia pela UFPA, Campus Universitário de Cametá. Como estudante da universidade, participou de vários seminários. Autor de vários artigos, entre eles: *Pescadores artesanais de Cametá: formação histórica, movimento e construção de novos sujeitos*.

– *José Danuzio Pinto Pompeu*. Nasceu em Cametá, onde reside atualmente. Técnico especialista em estudos e pesquisas do IBGE, desde 1987, licenciado em Letras pela UFPA, atua como conselheiro municipal de desenvolvimento rural e como consultor de projetos que visam o desenvolvimento econômico e social do município. Publicou: *Evolução territorial e urbana do município de Cametá*; na coleção Novo Tempo Cabano, volume 1.

– *Oscar Rodrigues de Freitas*. Nasceu no dia 2 de agosto de 1928, em Marinteua. Balconista, alfaiate, músico e pescador, exerceu o cargo de professor de 1953 a 1984, em quatro localidades; sendo 4 anos pelo município e o restante pela SEDUC. Entre suas obras temos: *Alerta Amazônia*.

– *Salomão Larêdo*. Nasceu em Cametá, na vila do Carmo, a 23 de abril de 1949. É advogado, jornalista e escritor. Iniciou suas atividades literárias no jornal *Folha do Norte*, em 1965, quando publicou seus primeiros trabalhos – artigos diversos. Começou a fazer poemas em 1968. Em 1972 lançou seu primeiro livro de poemas. Obras do autor: *O porquinho* (1965); *Cânticos do*

Amor Amado (1970/72); *Senhora das Águas* (1982); *Escapulário Tocantino* (1983); *Tocanvia* (1983); *Sibele Mendes de Amor e luta* (1984); *Guamares* (1989); *Remos de Faia* (1991); *Maraílhas* (1992); *Águas Tocantinas* (1993); *Atualidades* (1994); *A vingança da amada nas ardências da amante* (1996); *Chapéu virado* (1997); *O prazer de ler e escrever* (1998); *Marcas d'água* (1998); *Timbuí* (1998); *Eu lhe direi embaraço* (1999); *Vera* (2000); *Moiraba* (2000) *Capitariquara e nas Conceição dos Araguaias* (2000); *Trapiche* (2003); *Lâmina Meã* (2003); *Matinta Pereira* (2003); *Embaixo do casco* (2003); *Amor engarrafado* (2003); *Os papagaios do paruru* (2003); *Moju Moju meu amor* (2003); *Jibóia Branca via Tapanã Tenoné* (2003); *Os Satiro de Melo* (2003); *Palácio dos Bares* (2003); *Lygia da Cunha Nassar* (2003); *Família Larêdo* (2005).

– *Victor Tamer*. Nasceu na cidade de Cametá em 31 de agosto de 1912. Professor, odontólogo, pintor e escritor, sócio efetivo da Academia Paraense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. Possui em sua bagagem literária as seguintes obras brasileiras: *Viagens à Europa*, *Momentos da Vida* (crônicas), *Passagem humana* (crônicas), *Discurso Solentes*, *Cametá e sua história* e *Chão cametaense*; além de inúmeras crônicas esparsas em órgãos de publicidade.

– *Antonita de Souza e Cruz* (1903-1986). *Amarantos em novembro*.

– *Dmitryus Pompeu Braga*.

– *Leopoldo Júnior. Histórias de Panité*.

– *Miguel Ângelo Mocbel*.

– *Maria Joana Pompeu Amorim*. *INSA 60 anos de Educação Vicentina*.

c) Escritores do anonimato

São escritores dotados de conhecimento, que são exteriorizados em forma de poesias, músicas, contos e artigos de grande importância cultural. Tais escritos são digitados, manuscritos, que surgem com

esperança de serem divulgados, mas devido à falta de recursos financeiros, permanecem anônimos, em busca de oportunidades. Entre eles podemos citar: *José Altamir Sassim Dias*, *Manoel Valente*, *Maria das Graças Corrêa Furtado*.

Não esquecendo que os autores citados não escrevem livros somente literários, mas também acadêmicos.

4 LEITURA E ESCRITA: UMA VIAGEM PARA RECORDAR

O processo de comunicação, desde os mais remotos tempos, sempre ocorreu por meio da linguagem, que pode ser processada de diversas formas pelos sujeitos a fim de realizar transmissão cultural. Segundo Salzano (apud SIMÕES, 2004, p. 99):

> A linguagem humana serve a duas funções ecológicas: (a) ela é um apoio muito importante para o pensamento representativo e analítico (o que é uma questão privada), e (b) funciona como meio de comunicação (uma questão social). A combinação desses dois aspectos permitiu à linguagem tornar-se o veículo mais importante do desenvolvimento cultural [...].

A linguagem humana como atividade social é utilizada para organizar simbolicamente o mundo, representar a realidade, estruturar o conhecimento, e, ainda, produzir, preservar e transmitir o saber. Mas, para que essa atividade social ocorra, é necessário que o conhecimento seja processado individualmente, ou seja, precisamos primeiramente analisar o conhecimento para depois transmiti-lo, garantindo, assim, a transmissão e valorização cultural de uma geração para outra.

A cultura (uma questão social) é possível de se registrar por meio de escrita que, nas palavras de Curi (2002, p. 30): "[...] a escrita logo mostra duas notáveis funções: a de registrar e a de constituir mensagens, produtos intelectuais de natureza marcadamente cultural ou de comunicação comum". É por meio da cultura escrita que os pesquisadores conhecem os fatos históricos que serviram de alicerce para a cultura cametaense. Além da escrita, faz-se necessário outro elemento para conhecermos a cultura, que é a leitura, a qual "[...] é a operação de recepção do leitor [...] o leitor lê baseado em seu repertório cultural, em sua experiência textual e capacidade linguística" (CURI, 2002, p. 43). Portanto, a leitura é, assim como a escrita, de grande importância para o conhecimento e valorização da cultura. Mas o que se vê atualmente nas escolas públicas de Ensino Fundamental é somente a valorização da produção escrita nas aulas de

língua portuguesa, deixando-se de lado a produção oral, por acreditarem ser prejudicial na elaboração dos textos escritos, valorizando, assim, a gramática normativa, menosprezando a bagagem cultural dos educandos. Minhas palavras são reforçadas pelas de Curi, quando ele diz que: "[...] a escola é uma agência social da cultura escrita" (2002, p. 27). Há lugar para a gramática na escola, mas também deve-se levar em consideração o conhecimento que o aluno adquire no seu contato com a sociedade de uma forma geral, unindo a escrita a sua oralidade.

Infelizmente a maioria de nossas escolas sempre privilegiou a gramática nos ensinos de língua portuguesa. Até a década de 50 do século passado, a gramática normativa era ensinada a pretexto da fala, da escrita e da leitura, que era habitual, fluente e quantitativa, sem esquecer que aqueles que possuíam o hábito da leitura eram as pessoas da classe social mais favorecida, ou seja, a sociedade letrada era a classe alta. Já nos anos 60, houve uma revolução em termos de comunicação. Surge a televisão como competidora da cultura escrita; nessa competição, a escola procurou mostrar que a televisão promovia a manipulação ideológica (coisa que a escola sempre fez camufladamente). Por volta dos anos 70, devido à concorrência que emergiu na década anterior, ocorreram grandes dúvidas e discussões sobre ensino e linguagem, das quais surgiram os estudos teóricos e propostas didáticas dos anos 70 em diante. Houve então a necessidade de novas técnicas de ensino.

Muitos avanços na área de educação escolar surgiram, mas a linguagem da escola que se sobressai ainda é a linguagem culta, ou seja, a linguagem considerada "correta" é a da gramática normativa. Essa superioridade da escrita e do livro possui concorrência, pois vale lembrar que houve e ainda há sistemas educacionais que não se fundam na escrita. Na Grécia, por exemplo, por volta do séc. V a.C, usava-se a linguagem verbal em sua modalidade oral; mas a sociedade livresca sempre imperou até o séc. XIII, quando ler não era mais privilégio do clero, dos nobres e da universidade; surgem, então, ao lado dos livros escolares, os literários e também o confronto entre o livro e a vida, a teoria e a prática.

O resultado desse confronto é que, atualmente, algumas escolas levam em consideração a vivência do aluno, mas na grande maioria o que prevalece é o livro didático, sobrepondo-se às práticas não verbais, à observação da realidade, enfim, à experiência do aluno. Essa realidade pode e deve ser modificada, pois podemos mesclar as aulas de língua portuguesa; sendo que, além dos livros didáticos, devemos também incentivar a leitura dos livros literários, principalmente os regionais, pois

eles estão carregados da vivência e realidade dos nossos alunos; nesses livros existem histórias e fatos que os alunos ouvem em casa, na igreja, ou seja, são fatos que fazem parte da sua existência.

5 UM OLHAR SOBRE EDUCAÇÃO

Segundo Durkheim (apud SAVIANI, 1987, p. 44), a Educação:

> [...] é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamadas pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Por tal conceito, entende-se a educação como algo intencional, sendo estrategicamente definida pela sociedade da qual faz parte. Sendo assim, a educação intencional não deve ocorrer de qualquer forma, por qualquer pessoa, mas sim em um local específico, por pessoas especializadas, o que resulta em um conjunto de teorias educacionais com intencionalidade e coerência, isto é, o resultado de uma atividade intencional comum, com uma teoria educacional: "[...] é comum utilizar-se a expressão 'sistema educacional' (ou 'sistema de ensino', 'sistema escolar', etc.), para se referir à Educação brasileira [...]" (SAVIANI, 1987, p. 101). Então, surge a dúvida: existe sistema educacional no Brasil? Segundo Saviani:

> [...] o problema [...], fora formulado de acordo com o que se mostrou no capítulo I, [...], esclarecida a noção de sistema educacional, (cap. III), demonstrou-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não preenche as condições e características próprias da nação de sistema (cap. IV). Impõe-se, pois, a conclusão: não existe sistema educacional no Brasil (1987, p. 101).

Buscando esse autor, podemos afirmar que a educação depende em grande parte da estrutura política. Sabe-se também que a educação é um dos instrumentos para o desenvolvimento de um país. Mas ela não pode ser a salvação dos problemas nacionais, já que também é um problema nacional, devido à inexistência de um sistema educacional do Brasil, pois: "[...] a educação brasileira se baseia em 'teorias', métodos e técnicas importadas ou improvisadas [...]" (SAVIANI, 1987, p. 2-3). Ou seja, as teorias, métodos e técnicas utilizadas na educação brasileira não suprem as reais necessidades dos nossos alunos, já que "[...] ao educar, eu não

posso deixar de levar em conta, além das realidades físicas, biológicas e psicológicas, a realidade cultural do educando". (SAVIANI, 1987, p. 45). Portanto, teorias importadas não suprem as necessidades educacionais do Brasil, isso porque outros países não conhecem nossa realidade. Então, precisamos de uma política educacional voltada para a realidade do nosso país. E nós, educadores, devemos parar de pensar na educação de forma individual, passando a nos preocuparmos com a educação de forma social.

Para tanto, muito podem contribuir as novas propostas curriculares. A esse respeito, eis que se tem sido refletido sobre currículo:

> O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mas que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar, aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (SACRISTÁN, 1995, p. 86-87).
>
> Currículo é o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais dá lugar (FORQUIN, 1996, p. 188).
>
> O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocábulo de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinados na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos soltos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais de classe ou gênero (MCLAREN, 1977, p. 216).

Das afirmações acima, podemos observar que os currículos escolares transcendem os guias curriculares, sendo apenas uma das dimensões do currículo formal ou escrito, pois no cotidiano da sala de aula há outra dimensão, o currículo vivido. Essa observação pode ser justificada quando Coll (1987, p. 33) afirma: "o currículo é um elo [...], entre a

teoria educacional e a prática pedagógica [...]". Observamos também que o currículo não é um conjunto de objetivos, conteúdos, experiência de aprendizagem e avaliação, os quais são apenas componentes curriculares. E ainda. O currículo escolar não lida apenas com o conhecimento escolar, mas com diferentes aspectos da cultura, isso porque o conhecimento é apenas uma das facetas da cultura. Enfim, a seleção de conteúdos e procedimentos que abarcam um currículo é um processo político, privilegiando, muitas vezes, determinada sociedade em detrimento de outra.

Para Coll (1987), a elaboração curricular deve ter em conta a análise da realidade, operada com referências específicas: socio-antropológico, considerando os diferentes aspectos da realidade social em que o currículo será aplicado; psicológica, voltando-se para o desenvolvimento cognitivo do aluno; epistemológico, fixando-se nas características próprias das diversas áreas do saber, tratadas pelo currículo; pedagógica, apropriando-se do conhecimento gerado na sala de aula em experiências prévias. Para ele, caberia às escolas apenas a adaptação de um conjunto de objetos, conteúdos e procedimentos didáticos já sequenciados à realidade de cada escola. Portanto, Coll apoia o modelo de currículo aberto: "A concepção construtivista da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica que assumimos anteriormente, [...], apoiam claramente o modelo de currículo aberto" (COLL, 1987, p. 63).

Do lado oposto, no sistema educacional fechado, segundo Wickens (apud COLL, 1987, p. 61): "Os objetivos, conteúdos e estratégias são previamente determinados, de maneira que o ensino é idêntico para todos os alunos e as variações em função do contexto são mínimas". Já nos sistemas educacionais abertos: "Concedem grande importância às diferenças individuais e ao contexto social, cultural e geográfico no qual o programa é aplicado" (WICKENS apud COLL, 1987, p. 61). Ou seja, o currículo fechado é quantitativo, tem tempo para ser cumprido e quem formula o currículo não conhece a realidade do aluno; e o aberto, qualitativo, há tempo para troca de experiências, a didática aplicada leva em consideração a realidade do aluno e quem elabora o currículo é a mesma pessoa que executa.

No presente trabalho, compreendemos a necessidade de se adotar um currículo que esteja propenso a aceitar as diferenças, as variáveis que fazem parte da realidade do aluno, como a literatura que foge ao caracterizado pela cultura letrada.

5.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E CULTURAL DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ: A LEITURA E OS ESCRITORES DA TERRA

O município de Cametá, ao longo de 1996 a 2008, tem na sua história gestões políticas e administrativas muito centralizadas. No que diz respeito a questões educacionais, cada governo centralizou sua administração em um foco apenas. O período de 1996 a 2000 foi administrado pelo prefeito Emmanuel Cunha. Nessa gestão, houve uma grande valorização dos profissionais da educação, no que diz respeito ao repasse do FUNDEF aos professores municipais, estimulou-se o trabalho educacional e, também, investiu-se na construção de escolas, melhorando as condições de trabalho, além de ter possibilitado cursos de capacitação, privilegiando, assim, o trabalho técnico. Enfim, a administração desse período centralizou-se nos profissionais.

No período de 2000 a 2004, quem administrou a prefeitura de Cametá foi José Rodrigues Quaresma. Nessa gestão, houve vários avanços na área educacional. Foi promovido o concurso público, dando oportunidade de emprego para vários profissionais, inclusive na área de educação, já que até esse momento os cargos eram políticos. Por meio de parcerias com a UFPA, houve capacitação do quadro docente, foram realizadas duas conferências municipais de educação, quando foram apresentados projetos voltados para a escolarização de Jovens e Adultos, o Centro de Referência aos Portadores de Necessidades Especiais, Centro de Apoio e Formação dos Professores da Rede Municipal. Essas conferências foram transcritas para dois cadernos, sendo a primeira Conferência Municipal de Educação, no Caderno de Educação n.º 1º, e a 2ª Conferência para o Caderno de Educação n.º 2. Portanto, podemos observar que, nessa gestão, foram privilegiados vários setores educacionais, mas a principal foi a área de educandos, pois a maior preocupação da Secretaria de Educação foram os alunos de todas as idades, raças, sexos, etc.

Finalmente, os recentes anos que transcorrem de 2004 a 2008, administrados pelo prefeito Waldoli Valente, na área educacional priorizou-se o aspecto infra-estrutural, ou seja, nesse período houve a construção e o aparelhamento de várias escolas, tanto da zona urbana quanto da zona rural. E ainda a ampliação de prédios, o aumento da demanda de professores, cargos que foram ocupados com a realização de um novo concurso público.

Como já foi dito anteriormente, a educação depende em grande parte da estrutura política. O município de Cametá não está isento dessa afirmação. Analisando os três primeiros parágrafos, podemos concluir

que os três mandatos foram marcados por posturas centralizadoras, que não resolveram o problema da educação, mesmo porque a educação é um problema nacional.

No que se refere à educação cametaense, quanto ao ensino de leitura, a fim de se investigar o tema proposto, foi indagado aos professores: *Você trabalha os escritores cametaenses em sala de aula?*

Entre as respostas, podemos citar:

> Nunca trabalhei, trabalho a literatura em sala de aula, tanto de obras nacionais como da literatura universal […] Mas textos desta região, ainda não utilizei […] embora saiba que é possível trabalhar tais autores (Mestranda, COSTA, R.M.S.).

Analisando as respostas dos professores entrevistados, chegamos à conclusão de que a leitura encontrada nas escolas do município é a de autores adotados ou recomendados. São textos apresentados nos livros didáticos de língua portuguesa, os quais estão pouco relacionados à realidade dos alunos, deixando os escritores locais à parte das atividades escolares, apesar de muitos teóricos sugerirem uma leitura próxima da realidade das crianças por criarem condições mais favoráveis de aprendizagem, partindo daquilo que conhecem, conforme Kleiman (apud RODRIGUES, 2006, p. 111): "o incentivo para a leitura está no cotidiano dos próprios alunos [...]".

Mesmo assim, nossas escolas continuam importando culturas alheias, defendem, fazendo com que as culturas de fora sejam superiores às do local. Quando interpretam uma leitura importada, a análise fica mais difícil, sendo que a compreensão de um texto conhecido é mais fácil, pois Clifford Geertz (1989, p. 25) assevera que, relativo à interpretação cultural, "somente um nativo faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura" (FERNANDES apud SIMÕES, 2004, p. 51). Portanto, se as leituras e suas análises fossem feitas a partir de textos dos escritores locais, certamente ela seria feita com mais entusiasmo e, consequentemente, com maior eficácia, promovendo, assim, o sucesso da leitura.

Atualmente, muitos valores culturais vêm sendo esquecidos e até destruídos, em face da difusão cada vez maior dos padrões culturais criados pela tecnologia e pelos comportamentos ditados por esses padrões. Contudo, conhecer a própria cultura constitui uma das melhores formas para que possamos lutar, resgatar e evitar o esquecimento e a destruição de importantes valores de nosso povo. O município de Cametá precisa com urgência de um projeto político para que a história cametaense não

caia no esquecimento. Isso porque, ao entrevistarmos bibliotecários, verificamos que todas as escolas entrevistadas de Ensino Fundamental não possuem nenhum exemplar de livro dos escritores cametaenses nas suas bibliotecas, o que comprova o descaso que a política municipal faz para com os escritores. Ora, a maioria das escolas nem biblioteca possui, e nas que há, poucos livros existem; desses poucos, nenhum é de escritor cametaense.Das escolas entrevistadas, só encontramos exemplares locais na biblioteca pública, na UFPA e na E.E.E.M. Profa. Osvaldina Muniz. Enfim, nas raras vezes que os alunos procuravam algum assunto relacionado à cultura cametaense, só encontram nas bibliotecas outrora citadas, sendo que na UFPA, Campus de Cametá, tais exemplares não são requisitados. Na E.E.E.M. Profa. Osvaldina Muniz, são solicitados por alunos de nível médio para pesquisa de literatura; já na municipal, são requisitados diariamente. E vão todos os alunos do nível fundamental buscar conhecimentos sobre o assunto, quando raramente são solicitados pelos seus professores. Não esquecendo que os exemplares são poucos e muitos escritores não são encontrados nessas bibliotecas.

Esse é um dos motivos que dificultam o uso dessa bibliografia pelos professores, pois a maioria dos entrevistados nega a utilização desse material, devido à dificuldade de acesso a ele, sendo que a maioria não possui nada publicado e os que possuem, os exemplares são limitados. Essa afirmação pode ser comprovada pela fala de uma de nossas entrevistadas:

> Não trabalho os escritores cametaenses, porque o material deles é de difícil acesso (…), alguns de nossos literatos não têm nada escrito ou produzido oficialmente. (Prof. D)

Dos entrevistados, apenas dois disseram utilizar os textos locais em sala de aula, isso muito raramente e com grande dificuldade, porque o município não possui uma política educacional abrangendo todo o sistema municipal de educação que monte um currículo direcionado a todos os professores da rede de ensino. A verdade é que esse conteúdo é incluído no currículo, raras vezes pelo próprio professor.

Veja:

> Às vezes, quando trabalho é através de pesquisas sobre a biografia dos autores, leitura, análise e produção de textos. (Prof. MEIRELES, L.F)
>
> Em sala de aula procuro utilizar, sempre que possível, a literatura cametaense […] estudo da variação linguística, folclore, leitura, escrita […]. (Prof. SÁ, A.R.P)

Ainda em relação às entrevistas, observou-se que os educadores possuem uma boa formação, conhecimento abrangente sobre cultura cametaense, conhecem os escritores locais e suas obras, mas não têm acesso a elas, o que impede, em parte, a transmissão dessa cultura aos seus alunos.

Observe:

> Os escritores cametaenses são escritores com muitos talentos, conhecedor de nossa gente, nossa cultura, só falta eles serem mais valorizado […] já li, Alberto Mocbel, Prof. Dmitryus, Ivam Veloso, etc. […] Não trabalho os escritores cametaenses porque o acesso a esses livros são limitados […] (Prof. SANTOS, D.F)

Com relação às Secretarias de Educação e Cultura, os seus representantes admitem a omissão com relação aos escritores locais. Apesar de que cultura e educação devam andar de mãos dadas, no município esse fator promete, mas não cumpre. Separadamente elas funcionam bem; juntas, são um fracasso. O representante da Secretaria de Educação, pedagogo, grande contribuidor da educação cametaense, admite a falta de uma política pedagógica que abranja tal necessidade. Ele afirma que os três últimos mandatos foram muito centralizados, ou seja, preocuparam-se com a educação de forma isolada; um preocupou-se com os educadores, outro com os educandos e o último com infra-estrutura.

A representante da secretaria de cultura, uma notável letrada, afirmou que: "atualmente a Secretaria Municipal de Cultura não possui projetos que incentivem a prática e a vivência da cultura cametaense nas escolas". Mas não deixa de ser uma incentivadora da cultura do município, pois em todos os eventos, inclusive religiosos, a Secretaria de Cultura contribui com enfeites, apresentações de artesanato, danças típicas, comidas, etc.

Portanto, conclui-se que ambas as secretarias possuem sua parcela de contribuição, mas cada uma no seu setor, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação preocupa-se apenas com a educação, enquanto a Secretaria Municipal de Cultura preocupa-se com eventos culturais. Ambas fogem à afirmação de que educação é cultura e essa, por sua vez, faz parte da educação; enfim, é por meio do conhecimento que podemos atuar conscientemente no presente, sendo que, sem conhecermos nossa própria cultura, como poderemos conhecer nossa realidade e modificá-la se necessário? Por isso, cultura e educação devem andar juntas.

Para que isso ocorra, nossos entrevistados deram várias sugestões que merecem atenção, principalmente pelos nossos governantes. Entre elas, podemos citar: a criação de uma biblioteca com produções e conhecimentos locais; criar um dia do livro, em que os escritores pudessem mostrar suas obras e vendê-las; a produção de exemplares dos livros de autores locais para serem cedidos às escolas; os escritores deveriam fazer palestras nas escolas a respeito da importância da leitura, assim divulgariam seus livros; a junção das secretarias de cultura e educação, a fim de incentivar, por meio da educação, o pleno conhecimento de nossa cultura; uma organização do sistema educacional local, inserindo no currículo educacional do município obras e textos de autores cametaenses.

Em suma, os escritores locais não fazem parte do currículo educacional do município. O que ocorre é que o Brasil não possui um sistema educacional genuinamente brasileiro e esse problema se estende para todo o território, inclusive para o município de Cametá, importador de conhecimento. Apesar de possuirmos um sistema curricular aberto, ainda continuamos estudando os mesmos conteúdos que são utilizados no sul do país, os quais não fazem parte da nossa realidade; o que faz com que desvalorizemos nossa cultura em virtude de outra desconhecida.

Portanto, para evitarmos que a cultura de Cametá seja desprivilegiada, precisamos trazer a cultura local para dentro das salas de aula e, para isso, é necessário o apoio de todos. Para tanto, devemos buscar uma política educacional que norteie nossos objetivos, fazendo com que os escritores locais façam parte do currículo educacional do município de Cametá, criando, assim, um sistema educacional genuinamente cametaense.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises de relatos dos professores entrevistados, verificamos que os escritores cametaenses não fazem parte do cotidiano das salas de aula do município de Cametá, visto que, os livros utilizados nas aulas de língua portuguesa e de outras disciplinas são livros didáticos adotados pela rede pública. Nessa concepção, observa-se que o município prefere valorizar autores desconhecidos a dar um crédito de confiança aos escritores regionais. Lembrando que é possível a inclusão dos autores cametaenses, sem excluir os livros didáticos.

Ressalta-se ainda que, apesar de o município adotar o modelo do currículo aberto, continua guiando-se por teorias que não fazem parte

da realidade do aluno. O que resulta na importação cultural. Porque, em vez da utilização de textos regionais, nas aulas de língua portuguesa, o que vem sendo repassado aos educandos são textos que relatam uma realidade distante, da qual o aluno está adaptado, gerando, assim, um conflito cultural na mente da criança. Isso, consequentemente, implicará na desvalorização cultural, pois muitos jovens menosprezam a própria cultura, por acreditarem que a sua é inferior às demais.

Neste estudo, foi observado que Cametá possui uma quantidade considerável de escritores, os quais escrevem textos de qualidade e diversidade e que merecem ser valorizados professores e alunos do município.

Assim, acreditamos ser necessária a viabilização de um currículo que aceite as diferentes literaturas, inclusive a regional. Para tanto, deve-se criar uma política educacional que defenda o modelo de currículo, no qual poderão ser inseridos conteúdos que pertençam ao mundo do educando, pois, a partir do conhecido, o aluno poderá trilhar caminhos que irão além do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1987.

CURI, S.M. *O intertexto escolar*: sobre leitura, aula e redação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HORN, G.B. GERMINARI, G.D. *O ensino de história e seu currículo*: teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. *Educação brasileira*: estrutura e sistema. 6.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

SILVA, T.T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença*: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMÕES, M.S. (org.). *Populações e tradições às margens do Tocantins*: um diálogo entre a cultura e a biodiversidade. Belém, 2004.

TAMER, V. *Chão Cametaense*. 2.ed. Belém, 1998.

REVISTA MOARA, n. 26, p. 105-117, ago./dez., 2006.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

A concepção de estrangeirismo para os alunos da 1ª série do Ensino Médio nas escolas de Cametá-PA

Paulo Bruno Corrêa Coelho

Resumo: Sabemos que a língua é um organismo vivo, por esse motivo vive se renovando. E um dos processos de renovação da língua é o dos empréstimos de palavras de outros idiomas, os chamados empréstimos linguísticos ou estrangeirismos. Pretendemos, nesse artigo, verificar como esse fenômeno de renovação da língua se processa nas escolas de Ensino Médio do município de Cametá-PA, tendo em vista que esse tema desperta muita discussão e polêmica em todo o Brasil. Para tal tarefa, tomamos como base a Escola Estadual Julia Passarinho, a fim de verificarmos qual o conceito de estrangeirismos que seus alunos concebem e como esse tema é tratado na escola. Chegamos aos seguintes resultados, apenas 23% dos alunos pesquisados, concebem o tema estrangeirismo de acordo com o utilizado nesse artigo, que é o de Faraco; alguns alunos, 10% veem estrangeirismos como sendo outro idioma e o restante diverge totalmente com o conceito de estrangeirismo defendido neste artigo.
Palavras-chave: Estrangeirismo; empréstimo linguístico; anglicismo.

Abstract: We know what the language that's a organism I live, wherefore she lives if renewing. & one of the processes of renovation from language are the loans of words of another idioms, the call lending linguistics or foreignism. We want to in that product verify I eat this phenomenon of renovation from language if she sues on the schools of I school average of the county of Cametá-PA, owing to what this theme arousing much discussion & be polemic em all the Brazil. About to as job we take I eat base the school state Julia Passarinho, for the purpose of verify the concept of foreignism what yours followers they conceive & I eat this theme is treated at school. Arrives in the next results, barely 23% from the followers researcher, they conceive the theme foreignism according to the used in that product, what is the of Pharaoh; some followers, 10% they see foreignism as being another language & the remaining divergent fully with the concept of foreignism defended in the article.
Keywords: Foreignism; loan linguistic; anglicism.

1 INTRODUÇÃO

O termo *estrangeirismo*, em uma acepção mais denotativa, significa "palavra, locução ou construção frasal própria de língua estrangeira" (XIMENES, 2000, p. 325); já em uma perspectiva mais ampla, representa uma forma de empréstimo, ou seja, é a utilização de elementos de outras línguas na "nossa língua nacional". No caso brasileiro, seria o uso de palavras e expressões, do inglês, do francês, do espanhol, por exemplo, no português (cf. GARCEZ; ZILLES apud FARACO, 2001).

Outro ponto que é interessante que se analise, é a dificuldade na distinção do que é ou não é estrangeirismo, pois, na verdade, nenhuma língua surge do acaso, todas têm influências de outras línguas. Então será que estrangeirismos são apenas as palavras ou expressões que estão sendo utilizadas agora? Ou, se verificarmos mais profundamente, perceber-se-á que a própria língua portuguesa é um empréstimo, portanto, um estrangeirismo, pois "adotamos" o português, como sendo a língua pura e única do Brasil (língua mãe), mas antes ela era a língua de Portugal, que, por sua vez, surgiu com o latim vulgar, e toda a história da evolução da língua que se conhece.

Se retroagíssemos no tempo, chegaríamos à conclusão que, de fato, a língua oficial da nação brasileira seria o Tupi-Guarani, língua dos índios que viviam quando os portugueses chegaram, pois a língua que chamam de brasileira é, na verdade, um empréstimo, vendo por essa ótica a língua portuguesa no Brasil, tida como "nossa", já é um estrangeirismo desde 1500.

Atualmente é muito grande a discussão a respeito dos estrangeirismos ou empréstimos linguísticos, principalmente no que diz respeito a seus usos (tido como exagerado para muitos). É muito comum nos dias atuais vermos palavras de origem estrangeiras (sobretudo as de origem inglesa – anglicismos) sendo empregadas com muita naturalidade por grande parte dos meios de comunicações, por anúncios publicitários e na fala corrente de alguns grupos da sociedade. Daí, a extrema importância em debater acerca dos estrangeirismos. Como as escolas estão tratando esse assunto tão recorrente no nosso dia a dia com seus alunos? Como os alunos estão lidando com esses elementos de outros idiomas?

Este artigo pretende verificar como está sendo tratada a questão dos estrangeirismos com os alunos da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Julia Passarinho, localizada na cidade de Cametá-PA. Para tal tarefa pedimos aos alunos da referida escola que redigissem uma redação com o tema "Estrangeirismos" para sabermos

que conceito esses estudantes tem sobre o referido tema. De um total de 30 redações analisadas, procuramos saber quantas estão de acordo com o conceito de estrangeirismo de Garcez e Zilles (apud FARACO, 2001). Outro ponto a ser analisado é saber quantos alunos concebem estrangeirismo como outro idioma e, por fim, saber quantos divergem do conceito de estrangeirismo adotado nesse trabalho.

2 HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Podemos estabelecer quatro períodos históricos distintos da língua Portuguesa no Brasil, sendo que o primeiro começa com a colonização efetiva do nosso território, a partir de 1532, e vai até 1654, quando os Holandeses são expulsos do Brasil. Nesse período, o português convive com várias línguas indígenas, as chamadas línguas gerais, e também com o idioma holandês, língua de um país europeu e colonizador.

Como a maioria da população era composta de índios, as línguas gerais, de origem tupi, eram faladas pela maioria da população. O português, como idioma oficial, somente era usado nos documentos oficiais e praticado por aqueles que participavam da administração da Colônia.

De 1654, ano da expulsão dos holandeses do Brasil, a 1808 com a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, caracteriza-se o segundo período da língua portuguesa no Brasil, que irá relacionar-se apenas com as línguas gerais e as de origem africana, dos escravos. Nesse período, o português não terá mais relação com outra língua de estado (holandês).

Nesse período, Portugal coloca em andamento mais específico o processo de colonização. Um número muito grande de portugueses chega ao Brasil, colonizadores estes que vinham de diversas partes de Portugal, isso contribuiu bastante para o declínio das línguas indígenas e africanas em nosso território. Outro fato de extrema importância para a afirmação do português como a língua mais falada na Colônia foi a implantação de políticas linguísticas por parte da Metrópole, sendo que uma das mais conhecidas foi o estabelecimento *Diretório dos Índios* (1757), por iniciativa do Marquês de Pombal, que proibia o uso da língua geral na colônia.

O terceiro momento se dá a partir da chegada da família real ao Brasil, pois a capital do reino foi transferida para o Rio de Janeiro, que logo se transformou no centro irradiador de cultura na colônia. O príncipe regente

D. João criou a Imprensa Régia e fundou a Biblioteca Nacional, dando à língua portuguesa um instrumento direto de circulação, a imprensa.

Esse período vai até a independência, mas precisamente até 1826, quando é formulada a questão da língua nacional pelo parlamento brasileiro.

No quarto período, no ano de 1827, houve várias discussões sobre a língua, ou seja, se os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Esse fato transformou a língua do colonizador em língua da nação brasileira. É nesse período que os brasileiros tiveram legitimados suas gramáticas para o ensino do português e seus dicionários. Cria-se no Brasil o sentido de apropriação do português, enquanto uma língua que terá as marcas de suas relações com as condições brasileiras.

Nesse período, com o português já consolidado como língua oficial e nacional do Brasil, teremos uma novidade, o início da relação do português com línguas de imigrantes (europeus e asiáticos). A partir desse momento, o português passa a ter suas relações entre línguas distintas: de um lado as línguas indígenas e africanas e de outro, as línguas de imigrantes. Essas relações não se deram de forma igual, as línguas indígenas e africanas eram discriminadas e consideradas de povos a civilizar (no caso dos índios) ou a escravizar (no caso dos africanos), enquanto que as línguas de imigração entraram no Brasil por uma ação do governo que procurava cooperação para desenvolver o país.

Atualmente o português é o idioma oficial e nacional do Brasil, usado em todo território nacional, sendo também a língua dos atos oficiais, da lei, das escolas. E é tido como língua materna de todos os brasileiros, mesmo que um bom número da população tenha outras línguas como língua materna, indígenas ou imigrantes.

3 ESTRANGEIRISMOS O QUE É E COMO SE CONFIGURA

Muitas análises, discussões, comentários se têm feito sobre a língua no Brasil, não só a língua falada ou escrita, mas também suas variantes, a norma padrão (culta) sobre os conceitos de linguagem, sobre a questão da dominação, de se ter uma língua única e pura, sobre a identidade nacional, e mais recentemente essas reflexões voltaram-se mais particularmente sobre o uso de estrangeirismos.

Para Oliveira (1974, p. 13): “Linguagem é um sistema de sinais de que o homem se serve para comunicar-se dentro de um meio social.” Já a

língua, segundo o mesmo autor, "[...] é um repertório coletivo de sinais, pelo qual o ser humano realiza a comunicação [...]".

Por isso, é que, na visão de Oliveira (1974, p. 13), o falar "[...] vem a ser peculiaridade expressiva própria de uma região e que não apresenta o grau de coerência alcançado pelo dialeto: o falar gaúcho, o falar carioca".

É fato que a língua, sendo um organismo vivo, está sujeita a sofrer mudanças, transformações. Ela não é estática, inerte, imutável, até mesmo por ela depender da participação do indivíduo; isso ocorre com todas as línguas. Desde o primeiro dia em que "foi implantada, ensinada, inculcada", a língua portuguesa no Brasil já começou a sofrer mutações, pois os indivíduos que ensinavam nem sempre eram os mesmos, portanto cada um tinha o seu modo próprio de falar e ensinar, cada um possuía sua própria bagagem linguística, pode-se assim dizer, individual, e também os colonizados, por mais "humildes" que fossem, já haviam incorporado outros conhecimentos linguísticos. Portanto, é impossível que se diga que a língua portuguesa é pura, única e não está sujeita a mudanças.

Marcos Bagno (apud FARACO, 2004, p. 70) acrescenta que:

> Embora os puristas se recusem a aceitar o fato, a ciência linguística já demonstrou fartamente que as línguas não se desenvolvem, não progridem, não decaem, não evoluem, nem agem conforme qualquer uma dessas metáforas, que implicam um ponto final específico e um nível de excelência: as línguas simplesmente mudam [...].

Na verdade, segundo David Crystal (apud FARACO, 2004, p.70), "a língua muda porque a sociedade muda".

Nosso país abriga pessoas de diversas regiões do mundo que já formaram gerações. O paralelismo entre nação e a língua é justamente pela introdução de elementos de outras culturas (entenda-se por cultura todo o fazer humano que se transmite ativamente por meio da comunicação). Por esse motivo, nosso idioma está repleto de palavras de origem estrangeira, são os chamados empréstimos linguísticos ou estrangeirismos, que Garcia e Zilles, no livro *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*, organizado por Faraco, conceituam como:

> O emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras ou expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo (2004, p.15)

Sabemos que o léxico de uma língua é composto por palavras de formação vernácula e por empréstimos de outras línguas. Esses empréstimos refletem, por sua vez, a posição de determinada nação em relação às outras, ou seja, fatores de ordem social, política, cultural e, sobretudo, econômica, fazem com que nações dependentes adotem produtos, serviços e modismos de nações dominantes. Desse modo, o léxico é formado por um fundo comum, que é fixo, por construções vernaculares (derivação, sufixação, parassíntese, composição e prefixação) e por empréstimos de outras línguas, que variam de acordo com o momento social vivido pela nação. Segundo Fiorin, o léxico de uma língua é formado, assim, por "um conglomerado de formas provindas de fontes diversas" (2002, p. 227).

Por sua vez, o fundo léxico comum, que juntamente com a gramática formam a base da língua, não é afetado pelos estrangeirismos (no caso especial do Brasil, os anglicismos). Estes últimos só ocorrem em determinadas "partes mais flexíveis" do nosso vocabulário. Atualmente, podemos citar os meios musical e cinematográfico e, em especial, a informática, como as fontes mais comuns de anglicismos, dada a influência norte-americana nessas áreas. Sobre esse assunto, escreve Paulo Coimbra Guedes que:

> [...] não é o inglês o veiculo da civilização e da cultura tecnológica contemporânea? Não seria bom para nós dominarmos essa civilização e essa cultura? Não teríamos ao inglês (e ao francês e ao alemão e ao espanhol e ao russo e ao japonês, e ao árabe e ao chinês a ao...) o mesmo direito que temos ao português, que é o direito que temos à cultura e à civilização? Precisamos do inglês não para entortar a língua e simular uma autêntica pronúncia californiana, mas para ler a respeito de tudo o que está escrito em inglês e interessa para nós (GUEDES apud FARACO, 2004, p. 139-140).

Gramaticalmente falando, o estrangeirismo é um vício de linguagem – "[...] desvio provocado pelo não conhecimento da língua padrão" (TERRA, 1995, p. 305), e pode ser morfológico ou sintático. O primeiro, configura-se pela adoção de palavras estrangeiras pela língua portuguesa, tais como, pizza (italianismo), matinê (galicismo), futebol (anglicismo), chope (germanismo), bazar (arabismo), olímpico (grecismo), currículo (latinismo), etc. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelo uso de construções sintáticas provenientes de idiomas estrangeiros, como por exemplo, a antecipação de um adjetivo a um substantivo, construção

típica da língua inglesa, que não raramente pode ser encontrada no português, com em "Majestoso Hotel" em vez de "Hotel Majestoso".

Atualmente convivemos com muitas palavras e expressões de outras línguas (principalmente anglicismos) em nosso dia a dia, basta observamos com um pouco mais de atenção para perceber que palavras e expressões como *fast food*, pizza *light*, *drive-thru*, *ciber café*, *diet*, *grill*, *boite*, *drinks*, *hip hop*, *ferry boat*, *ket chup*, *playground*, *dream team*, *pop estar*, *trash*, *style*, entre outras, soam com familiaridade a nossos ouvidos como se fôssemos falantes naturais desse idioma. O motivo dessa valorização, em especial de origem americana, é o contato cotidiano com inglês, devido à globalização, que criou uma certa ideia de status (outra expressão estrangeira), assim, parece mais fino falar pelas expressões que exigem uma "forçadinha" no sotaque. Além do mais, demonstra intimidade com outras línguas, parecendo que domina não só o português, mas o estrangeiro também.

O uso excessivo de palavras de outras línguas é prejudicial ao nosso idioma? Em quais situações devemos empregar os chamados estrangeirismos? Devemos combatê-los? Estamos diante de um dilema linguístico, por um lado, o estrangeirismo revigora e enriquece a língua, supre as suas necessidades que surgem com a globalização, e o seu uso correto deixa o texto claro e objetivo. Porém, um exagerado deslumbramento de recurso pode provocar a desvalorização da língua. No Brasil, os estrangeirismos vêm sendo combatidos desde o começo do século XX, quando alguns intelectuais reclamavam da invasão de termos franceses, muitos dos quais ainda permanecem, como "démodé", e "menu", enquanto outros intelectuais retomavam termos do latim para demonstrar erudição (futebol passaria a se chamar "ludopédio"). Sem contar, é claro, o fato de o português falado no Brasil ser uma grande mistura de termos árabes ("alface"), africanos ("samba"), e indígenas ("peroba"), como de resto nosso povo é uma mistura de raças.

Em 1999, o deputado Aldo Rebelo (PCdoB) apresentou um projeto de lei que causou enorme polêmica, pois proibia o uso de "termos estrangeiros" em documentos oficiais (só para constar, na França, desde 1994, é obrigatório o uso do francês em publicações oficiais do governo, na educação e em contratos legais; motivo pelo qual a Academia Francesa de Letras cria equivalentes nacionais para termos da ciência e da tecnologia). Mas será essa submissão linguística do português brasileiro uma questão de política pública?

Torna-se muito difícil a curto prazo evitar o empréstimo linguístico, já que a situação político-econômica mundial faz com que a língua inglesa

tenha um maior prestígio em relação às outras línguas. Acrescente-se ainda que o empréstimo, de certa maneira, é um dos meios de renovação lexical e, em consequência, pode ser considerado, linguisticamente, um recurso pertencente ao fenômeno de enriquecimento da língua.

4 ANÁLISE DE DADOS

Atualmente notamos um número cada vez maior de palavras estrangeiras em nosso dia a dia, somos expostos a palavras de outros idiomas por meio de diferentes mídias: jornais, revistas, televisão, internet, etc. E é cada vez mais comum ver pessoas (na maioria das vezes jovens) falando tais palavras como se elas pertencessem ao nosso léxico. Com base nessas observações do cotidiano, que procuramos verificar como os estrangeirismos são abordados nas escolas de Ensino Médio do município de Cametá.

Para isso, tomamos por base a Escola Estadual de Ensino Médio Julia Passarinho, onde solicitamos aos alunos da 1ª série do Ensino Médio, com a orientação e supervisão do professor de Língua Portuguesa, que redigissem uma redação cujo tema seria "O que você entende por estrangeirismos?". Tomamos como amostra 30 alunos e pedimos-lhes que redigissem uma redação com o tema acima citado a fim de verificarmos como eles o concebiam. Partindo da afirmação que:

> [...] entende-se por estrangeirismos o uso de palavras ou expressões de línguas estrangeiras utilizadas cotidianamente em um país onde a língua oficial é outra, como no caso do Brasil, o uso do inglês, francês, espanhol, etc. "misturado" com a Língua Portuguesa (FARACO, 2004).

De posse das redações de nossos trinta informantes, procuramos saber o que os alunos entendem por estrangeirismos dividindo-os em três grupos: 1) concebem os estrangeirismos de acordo com o conceito aqui defendido; 2) concedem os estrangeirismos como outro idioma; 3) divergem totalmente do conceito de estrangeirismos aqui defendido.

Os que veem os estrangeirismos de acordo com o conceito aqui utilizado somam 23% do total, como podemos comprovar com trechos das redações dos informantes transcritos a seguir:

> O estrangeiro na língua portuguesa é muito importante que melhora a condição de ensino e de aprendizagem na língua. (Informante 02)
>
> O português é muito falado também em outros países por isso que nós não devemos ter preconceito sobre palavras que vive no nosso dia a dia que

> algumas dessas palavras são bastante importante ela pode ser formado como nome de algumas marcas como o sapato "ALL STAR", roupas como da "NIKE". (Informante 04)
>
> [...] eu sou a favor do estrangeirismo porque é por meio dele que nós podemos aprender muita coisa que passa pelo mundo inteiro [...]. (Informante 10)
>
> A língua estrangeira em nossa, língua portuguesa tem um lado bom e outro ruim. O lado bom é que palavra que são inglês, francês etc. que entram em nosso português se torna mais fácil as outras línguas outras grafias etc. E o lado ruim é que muitas vezes dificultam a comunicação entre os povos brasileiros. (Informante 15)
>
> [...] sou a favor da língua estrangeiras ate por que nós brasileiros aprendemos outras linguagens como o espanhol, o inglês e ate mesmo o francês. (Informante 18)
>
> O estrangeirismo está associado a diversos meios da sociedade, como cultura, tecnologia e linguagem. A cultura é um bom exemplo de difusão do estrangeirismo, sendo usado na mídia como forma de vender produtos estrangeiros de emails, saits. O estrangeirismo está ligado a globalização sendo usado como relações de comunicação internacionais [...]. (Informante 28)
>
> O estrangeirismos é um processo que introduz palavras vindas de outros idiomas. Esse processo é ate melhor pra nós brasileiro por que ele faz aumentar nossos conhecimentos em outros idiomas [...]. (Informante 29)

Já os informantes que conceituam estrangeirismo como outro idioma perfazem apenas 10% do total de redações analisadas, como conferimos a seguir:

> [...] se por exemplo alguma pessoa for me trazer algum documento pra mim assinar, e eu lê e estiver em estrangeirismo se eu não entender o que isatamente quer dizer cada palavra eu posso cometer um erro [...]. (Informante 11)
>
> [...] Eu acho que estrangeirismo é uma língua que vem muito para o português e eu acho ótimo isso, assim estamos trazendo línguas novas, entendimentos novos para nossa inteligência. Hoje muitas pessoas estudam essa língua e ajuda muito mesmo [...]. (Informante 20)
>
> O estrangeirismo na língua portuguesa é um indioma comum na nossa linguagem brasileira, o povo brasileiro já estão acostumado a conviver com essas palavras estrangeira. (Informante 21)

O que mais chamou a atenção foi o fato de a maioria das redações analisadas divergirem demais a respeito do conceito de estrangeirismos adotado neste trabalho, o que nos revela que se trata de um tema de grande importância e que, atualmente, tem gerado muitas discussões, e sequer está sendo tratado pelos professores. Para exemplificarmos esse fato, selecionamos as seguintes redações:

> Eu acho que as palavras tem que ser tudo em português porque as estrangeiras em alguns textos elas dificultam a nossa leitura [...].(Informante 14)

> [...] isso é uma coisa muito difícil de aceitar no brasil, a língua estrangeira, alem disso não é a nossa língua, fica muito ruim as pessoas aceitar por causa que muitas pessoas não abem ler em língua estrangeira [...]. (Informante 17)

> A língua portuguesa e falada em muitos países estrangeiro. Mais nos brasileiro não conseguimos nos adaptar com a língua estrangeira. Quando chega alguma pessoa que fala outro idioma sem ser o português temos muita dificuldade em conversar com ela porque não entendemos o que ela fala [...]. (Informante 19)

> Eu acho que as palavras tem que ser tudo em português. Em algumas palavras e fácil de lê e outras e preciso de tradução porque as estrangeiras em algum caso elas dificultam a nossa leitura, muitos não sabem o que significa [...]. (Informante 26)

> No meu ponto de vista sou contra o estrangeirismo em nossas palavras, claro que não são todas palavras que são pronunciadas ou escrita em estrangeiro, a língua portuguesa e tão rica que não de outra língua em seu vocabulário [...]. (Informante 27)

Feita a análise das redações elaboradas pelos nossos informantes, podemos concluir que a grande maioria dos alunos não entende o conceito de estrangeirismo (embora os usem diariamente), o que nos leva a pensar que esse assunto não é tratado de forma adequada pela escola. Sabemos que, atualmente, os estrangeirismos estão muito presentes em nosso dia a dia e a maioria da população, mesmo sem se dar conta, utiliza-os, pois, em alguns casos, torna-se muito difícil definir quais palavras são realmente de origem estrangeira. Por esse e outros motivos é que se torna de suma importância abordar um tema como esse em todos os níveis de ensino, visto que se trata de um fenômeno natural de renovação da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os tempos mais remotos há o contato entre línguas, isso faz com que diferentes idiomas se renovem e se adéquem às necessidades dos falantes que os utilizam. Por diversos motivos (como guerras, por exemplo), alguns idiomas se sobrepuseram a outros e é fato também que sempre houve e sempre haverá uma língua franca entre diferentes povos, como já aconteceu com o grego na Antiguidade, com o latim até a Idade Media e, atualmente, com inglês.

Atualmente com a globalização e, sobretudo, com a popularização da informática, é cada vez maior o número de palavras estrangeiras (principalmente os anglicismos) que estão sendo incorporadas ao nosso idioma. Por esse motivo, é de grande relevância que os estrangeirismos sejam tratados de forma mais complexa nas escolas de Ensino Médio de nosso município, para possibilitar aos alunos uma melhor compreensão desses vocábulos que, em alguns casos, podem nos levar a erros de interpretação. Vale ressaltar que tentar combater os estrangeirismos é uma forma de tentar parar o curso natural da língua, pois só quem pode decidir o que fica ou não na língua são os falantes que a usam, pois ninguém toma emprestado aquilo que não deseja.

REFERÊNCIAS

FARACO, Carlos Alberto. (Org.) *Estrangeirismos*: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2004.

FIORIN, José Luiz. Política linguística no Brasil. *Gragoatá*, Revista do Instituto de Letras da UFF, Niterói, v.9, p. 221-231, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, P. de. *Enciclopédia do ensino integrado e supletivo*. 6.ed. São Paulo: Libra, 1974.

REVISTA DISCUTINDO LÍNGUA PORTUGUESA. Edição Especial Extra. São Paulo, 2008.

TERRA, Ernani. *Minigramática Ernani Terra*. São Paulo: Scipione,1955.

XIMENES, S. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

Análise do discurso político:
Uma reflexão sobre as proposições dos candidatos a prefeito do município de Cametá-PA nas eleições de 2008

Rubens da Costa Ferreira

Resumo: Este artigo discute a análise do discurso político dos dois principais candidatos à Prefeitura Municipal de Cametá, nas eleições de 2008. São destacados os objetivos de realizar uma análise voltada mais para os significados de cunho social do que para o destrinçamento de estruturas propriamente linguísticas. Ademais, intentou-se identificar as significações e representações que estão para além dos enunciados propriamente ditos. A análise incidiu nos discursos proferidos em palanque em um comício do candidato José Rodrigues Quaresma (PT) e em um comício do candidato José Waldoli Filgueira Valente (DEM). Conseguimos identificar, dentre outras coisas, os locais de enunciação dos candidatos, a construção de suas representações bem como apontar outras implicitudes em suas falas, que serão referendadas teoricamente.
Palavras-chave: Análise; discurso político; representação social; linguagem.

Abstract: This article discusses the analysis of the political discourse of the two main candidates for the municipality of Cametá, in the elections of 2008. Highlighted the objectives of achieving a more focused analysis to the meanings of a social nature than for the distinction of linguistic structures properly. Moreover, brought to identify the meanings and representations that are beyond those defined as such. The analysis focused on the speeches on the platform at a rally candidate José Rodrigues Quaresma (PT) and a candidate's rally José Filgueira Waldoli Valente (DEM). We identify, among other things, the places of listing the candidates, the construction of their offices and other implicitudes point in his speech, which will be supported theoretically.
Keywords: Analysis; political discourse; social representation; language.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da Análise do Discurso, cujos estudos surgiram com objetos empíricos extraídos do discurso pedagógico, científico e de historiadores centrados na Revolução Francesa. Seu maior objeto analítico foi o discurso político francês dos partidos da esquerda francesa. Nessa perspectiva, trataremos especificamente do discurso político, tomando como referência três noções para compreender o processo discursivo: o corpus, o enunciado e o sujeito político que está submetido a um todo integrado por inúmeras condições de produção e de recepção de seu enunciado em uma determinada conjuntura política.

O discurso político passa por um processo de transformação na enunciação, com um discurso curto, descontínuo e ininterrupto. Por via de consequência, no momento atual, a política está se desenvolvendo com formas curtas, fórmulas e diálogos, o que faz do discurso político algo eivado de mais fluidez e de um imediatismo que requisita o instante mais do que a memória. Nesse caso, o sujeito emerge de modo individual, em detrimento do apagamento da máquina política. Nosso entendimento inicial é o de que os discursos de palanque dos candidatos a prefeito do município de Cametá-PA, José Rodrigues Quaresma (PT) e José Waldoli Filgueira Valente (DEM), devem ser tomados neste recorte em função do sentido último ou do sentido oculto dos enunciados que os compõem.

Propomo-nos realizar uma análise dos discursos de campanha desses candidatos voltada mais para o cunho social do que para estruturas propriamente linguísticas e identificar, dessa forma, elementos que possam embasar uma discussão acerca de conceitos indispensáveis à formação discursiva[1] respectiva, verificando as significações e representações que estão além das palavras.

Realizamos a análise dos discursos proferidos em palanque em um comício do candidato José Rodrigues Quaresma (PT) e em um comício do candidato José Waldoli Filgueira Valente (DEM).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Mazière (2007) comenta que a língua não é algo transparente, um instrumento que transmite um sentido dado anteriormente à

[1] Mussalim (2001) destaca que o conceito de formação discursiva se refere à incompletude como condição da linguagem, uma vez que os sentidos não estão constituídos definitivamente.

discursivização. Assim, a análise do discurso trabalha com conceitos diversos, tais como o de reflexividade, sujeito e enunciação. Nesse sentido, um dos aspectos mais relevantes da análise do discurso é a pluridisciplinaridade, pois mantém relações estreitas com a Sociologia, a Psicanálise, a História e outros ramos do conhecimento.

A autora prossegue dizendo que, para o analista do discurso, um enunciado só adquire sentido pleno desde que se encontre em um contexto discursivo específico, refletindo sobre como a interdiscursividade pode afetar o sentido de um termo ou sobre as propriedades desse termo num dado contexto linguístico e social.

> [A análise do discurso] não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas visando permitir uma interpretação (MAZIÈRE, 2007, p. 13).

Desse modo, pode-se afirmar que, em sua atividade analítica, o analista do discurso concebe o discurso como um produto, trabalhando a partir de um determinado *corpus*: "[...] dispositivo de observação apto a revelar, a permitir aprender o objeto discurso que ele se dá por tarefa interpretar" (MAZIÈRE, 2007, p. 15).

Charaudeau (2006), na obra *Discurso político,* comenta a importância em se entender o discurso político como a relação entre linguagem, ação, poder e verdade, a fim de determinar a problemática particular na qual será estudado o discurso político. Assim, considera que linguagem e ação são os dois componentes da chamada troca social que apresentam autonomia própria e que aparecem em uma relação de interdependência recíproca.

Ele destaca que a articulação entre os planos situacional e linguístico é o que concebe os discursos como resultando de uma articulação íntima, bidirecional, não determinista. Esse compromisso é reforçado por Charaudeau, sob a noção de "contrato de comunicação", que é uma definição socialmente estabelecida de quais as condições apropriadas para se produzir cada tipo de discurso (narrativo, argumentativo, persuasivo, descritivo, com um conjunto ou outro de recursos estilísticos, mais ou menos formais), definindo que tipo de discurso é o adequado para que condições. Trata-se, assim, de uma noção fundamental, dentro do objetivo de Charaudeau, de articulação entre os componentes linguístico e situacional.

O pensamento é que os sujeitos que fazem parte de um mesmo universo cultural possuiriam um entendimento mais ou menos próximo sobre os vários tipos possíveis de encontro de linguagem e expectativas sobre as identidades dos sujeitos envolvidos, os prováveis objetivos, os assuntos que eles devem abordar e as maneiras de falar mais prováveis em cada caso. Os sujeitos esperam que todos esses elementos variem conforme o encontro de linguagem em questão e, assim, possa ser definido como uma entrevista, um discurso político, uma propaganda de algum produto, um debate informal entre amigos, etc.

Os contratos de comunicação agem como parâmetros, expectativas compartilhadas e mais ou menos institucionalizadas relacionados ao modo de funcionamento das situações de comunicação e sobre os discursos prováveis em cada tipo de situação, que são ligados à ação por meio das relações de força que os sujeitos mantêm entre si, construindo ao mesmo tempo o vínculo social.

Assim, Charaudeau (2006) comenta que na democracia o poder do político advém de uma delegação e está em um caráter sagrado, o que leva o povo a votar em um político mais em razão de sua imagem e de algumas frases de efeito do que em razão do seu programa de governo.

> [...] o comportamento das massas depende daquilo que as reúnem sob grandes dominadores comuns: discursos simples portadores de mitos, de símbolos ou de imaginários que encontram eco em suas crenças; imagens fortes suscetíveis de provocar uma adesão pulsional. (CHARAUDEAU, 2006, p. 78)

Nesse sentido, é que se apresenta a persuasão no discurso político quando o sujeito político se veste de responsável em articular opiniões, a fim de se estabelecer um consenso, desempenhando assim o duplo papel de representante do povo e de possibilitador do bem-estar social, valendo-se das estratégias do parecer.

> O político encontra-se em uma dupla posição, pois por um lado, deve convencer todos da pertinência de seu projeto político e, por outro, deve fazer o maior número de cidadãos aderirem a esses valores. Ele deve inscrever seu projeto na "longevidade de uma ordem social", que depende dos valores transcendentais fundados historicamente. Ao mesmo tempo ele deve se inscrever na volátil regulação das relações entre o povo e seus representantes. O político deve, portanto, construir para si uma dupla identidade discursiva; uma que corresponda ao conceito de político, enquanto lugar de constituição de um pensamento sobre a vida dos homens em sociedade; outra que corresponda à prática política, lugar de estratégias da gestão do poder [...] (CHARAUDEAU, 2006, p. 79)

O autor defende que a análise do discurso se defina em função de um desafio de articular as dimensões psicossociológicas envolvidas em um ato de linguagem, a identidade e os papéis sociais dos interlocutores, as relações sociais em que estão inseridos, os objetivos, as representações e as expectativas dos parceiros com as dimensões propriamente linguísticas ou linguageiras que o caracterizam, ou seja, com as propriedades formais e semânticas do discurso em questão.

Bakhtin (2004), quando recupera a função e a importância da linguagem, considera que a língua esteja saturada de ideologia não considerando o signo linguístico como tendo uma relação única com a materialidade que representa. Ele vê o signo linguístico como um local onde os significados são agregados ao signo ideologicamente e, assim, possam ser sobrepostos. Esta ideia recupera não só a possibilidade de que ocorram deslizamentos de sentidos, mas também as marcas discursivas do sujeito. Assim, para ele, a língua existe somente quando dentro do fenômeno da enunciação, a linguagem, que é palco dos conflitos sociais, é cheia das ideologias dos grupos sociais que a empregam em determinadas condições que assim determinam seu significado. O controle do significado de um enunciado é realizado por determinadas condições que se apresentam como a convergência de forças internas e externas.

Bakhtin considera a linguagem como essencialmente social, uma vez que ela só existe "em ação", ou seja, quando há um processo de interlocução. A palavra é para ele sempre um diálogo e o discurso é socialmente ativo, formado pela integração de outros discursos, ou seja, dialógico. Assim, a linguagem serve para unir dois indivíduos, criando uma interação entre eles quando ela se faz dupla, com o sentido emitido pelo locutor e aquele que pode ser produzido pelo interlocutor.

A respeito do discurso de outrem, Bakhtin (2004, p. 144) destaca a diferença entre este discurso e o tema de uma enunciação. Aquilo de que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras. Mas o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso. Ele pode entrar no discurso na sua construção sintática, por assim dizer, "em pessoa", como uma unidade integral da construção.

Assim, a perspectiva de dialogismo da linguagem proposta por Bakhtin previa que enunciados antagônicos somente pudessem existir se proferidos por diferentes sujeitos e postos em diálogo, ou seja, seu caráter antagônico emerge à medida em que é colocado em confronto com seu par antagônico.

A perspectiva de retomada do discurso de outrem se faz por meio de apropriação deste discurso, por meio de "ajustes" linguísticos no

enunciado proferido que deixam clara ou mais ofuscada a fonte de onde o discurso foi extraído e a polifonia se faz entre a personagem e o discurso do autor.

Foucault (1986) destaca que, para analisar os discursos, precisamos, antes de tudo, recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas, práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. Para ele, é preciso ficar simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Essa afirmação sugere que é preciso trabalhar arduamente com o discurso em si, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é próprio. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, não imediatamente visíveis.

Para Foucault (1986), não existe nada por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há, contudo, enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Dessa forma, analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos.

O autor defende a inexistência de estruturas permanentes, responsáveis pela constituição da realidade. A conceituação de discurso como prática social reforça a ideia de que o discurso sempre se produzira em razão de relações de poder. Assim, ele mostra que há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes.

> [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna

> irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Na verdade, para Foucault, tudo é prática e tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo. Ele apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, por meio das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria.

As regras de formação dos conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (Cf. FOUCAULT, 1986, p. 70).

3 A ANÁLISE DO DISCURSO DO CANDIDATO JOSÉ WALDOLI VALENTE

José Waldoli Filgueira Valente, cametaense, nascido no interior da cidade, está na vida política há mais de 20 anos, tempo em que exerceu diversos cargos públicos: uma vez deputado estadual e duas vezes prefeito municipal. Nas eleições do ano de 2008, busca sua reeleição. Formado em magistério, é professor licenciado da rede pública municipal.

O discurso que analisaremos aqui foi proferido em palanque no comício realizado na cidade de Cametá, no dia 29 de agosto de 2008.

Eis alguns trechos do discurso:

> Este encontro hoje para nós representa muito. Representa um ato de grande responsabilidade para que se continue cada vez mais trabalhando. Mas, antes de mais nada, nós queremos agradecer ...
> Bom, vamos continuar. Queria agradecer a Deus, principalmente, e também ao deputado Gerson Peres, ao deputado Jader Barbalho, ao deputado Nilson Pinto, e aos nossos estaduais deputados Parsifal Pontes, Márcio Miranda e o deputado Haroldo Martins. Agradecer a vocês todos por este apoio magnífico a esta candidatura nossa e o Pompeu. Obrigado, vocês todos e contem com Cametá e contem conosco que nós estaremos juntos para, se Deus quiser, num segundo momento, a partir de 2009, nós vamos precisar muito de vocês.

No trecho acima é possível identificar que o candidato José Waldoli Valente se vale de um recurso na linguagem para chamar a atenção dos interlocutores sobre a força ali representada pelos políticos presentes, considerado por muitos, em função do tempo em que estão no poder e pela influência que exercem na tomada de decisão, como lideranças políticas e mostrar, assim, em primeiro momento, que as propostas que seriam feitas teriam todo apoio para serem perfeitamente executadas. Esse recurso é comentado por Charaudeau (2006) como uma estratégia do discurso político para a construção da imagem de si, onde o locutor se vale de imagens simbólicas fortes criadas por grandes personagens políticos, mas que são ligadas a uma temporalidade breve, o que para o autor não garante a eficácia dessas imagens.

Vejamos outro trecho:

> O nosso município estava totalmente aniquilado. No final de 2004 para início de 2005, nós encontramos a comunidade e nosso município entregue e à deriva, sem rumo e sem direção. Graças a Deus, a partir de 2005 se começou a trabalhar e trabalhar com muita dificuldade porque nós trabalhamos, praticamente só com recursos do orçamento.
> Bem aqui neste local, dia 11 de agosto de 2004, nós fizemos aqui um comício na nossa eleição passada. E este local meus amigos era local de lama e poeira, este local aqui. E hoje nós devolvemos à população cametaense um local digno que pode muito bem servir até de referência para nossa cidade.
> Então meus amigos nós estamos buscando essa reeleição, mas nós não entramos para ser candidato pelo fato apenas de ser candidato. Nós primeiro verificamos se estávamos sendo aprovados pela população e fizemos uma pesquisa em dezembro de 2007, próximo do natal, e esta pesquisa deu indicativo importante para que nós entrássemos nessa caminhada. E lá o povo dizia, quase 70% da população cametaense, não só da cidade mas de todos os distritos, nos davam uma resposta dizendo: Waldoli, segue porque tu estás bem com a tua população. Foi aí que nós tomamos a decisão de concorrer à reeleição. Se desse o contrário, meus amigos, e dissesse que a administração estava ruim ou péssima, eu jamais teria coragem de enfrentar o eleitorado nosso e pedir voto numa eleição. Eu seria a primeira pessoa a me auto-avaliar, bater continência e dizer: povo de Cametá muito obrigado pelas sujeiras que fiz. Mas, graças a Deus, deu o contrário. Graças a Deus, deu o contrário é isso que eu quero, votos de vocês nessa eleição, porque os indicativos são positivos e, hoje, mais do que nunca após março, conseguimos fazer acordo com o PMDB, deputado Jader Barbalho, deputado Parsifal. Graças a Deus estamos hoje com uma parceria, uma parceria que vai perdurar por muito tempo, porque nós vamos continuar trabalhando. Cametá não pode parar.

No trecho acima, identificamos que o candidato fez uma comparação entre a sua administração e a de seus antecessores, destacando a falta de apoio político e identificando algumas melhorias, sobretudo, na infra-estrutura da cidade. Fairclough (2001, p. 106-107), em *Discurso e mudança social*, defende que a prática discursiva envolve processos de produção, cujas naturezas variam entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. O trecho em destaque mostra que a indicação de competência administrativa, representada pelo político que, apesar de poucos apoios, conseguiu realizar muitos feitos de interesse da população, foi uma indicação proferida em local apropriado (local da benfeitoria) e em momento apropriado (momento em que se esperava da figura de um político mostrar o trabalho realizado e indicar outros que poderiam vir a ser executados). O discurso, meramente populista, defende a capacidade de uma pessoa em transformar um quadro de total abandono e pobreza social para um quadro de beleza capaz até de desencadear o sentimento de orgulho no cidadão, representado pelos números de aprovação de sua administração por parte da maioria da população. Trata-se de uma tentativa de fortalecimento da imagem de competência política.

Valendo-se dos conceitos de Gramsci, Fairclough (2001) destaca que hegemonia é, entre outras definições, a liderança nos meios políticos representada pelo poder de uma classe politicamente definida e que se utiliza de concessões ou meios ideológicos para ganhar consentimento da massa, que servem para manter as relações de dominação.

Vejamos outro trecho do discurso:

> Agora, eu vou fazer minha pequena observação pra nós todos. Existem nossos concorrentes e que eles andam pregando coisas que não existem. Mas uma coisa existe é o lado moral da história e nós precisamos ver, numa eleição, dos candidatos, o lado moral. E aqui eu quero fazer uma referência o que a televisão diz todo tempo tá martelando para não se votar naquele candidato que tem problemas na justiça, por uso de recurso público. Pra nossa sorte e pra nossa felicidade o nosso nome está bem.

Observa-se que o candidato se utilizou de um reforço no que se refere ao estímulo da memória dos interlocutores que é um fator de existência dos partidos e dos políticos que precisa se inscrever em um exercício genealógico e relembrar um fato capaz de sustentar certa legitimidade de seu discurso. Destaca-se como fundamental na política o poder da memória onde os partidos se organizam para assegurar seu futuro pela evocação de seu passado, pois é nela que se concretiza a possibilidade de expressão e o direito à fala.

O candidato reforçou o seu objetivo em comparar duas situações importantes para ele de serem destacadas (a do político sem processos na justiça com a do político com a "ficha suja"), valendo-se também de uma orientação veiculada nos meios de comunicação nacionais, em tempos de eleição.

Charaudeau (2006, p. 287) comenta que, em busca de novas visibilidades do discurso, o político é, muitas vezes, conduzido a fazer o triplo papel de ator, de personagem e de pessoa. No papel de ator, mostra sua imagem, seu carisma. No papel de personagem, desempenha plenamente o seu lado político no exercício de suas funções. Como pessoa, mostra que não é menos humano, igual a todo mundo dotado de sentimentos como os demais. O cidadão espectador dessa cena está sempre à espera de imagens que remetam a esses três papéis, pois ele precisa de algo que justifique seus movimentos de adesão, apoio ou de rejeição ao político, mas ele espera também por projetos políticos que façam sonhar e que sejam possíveis se serem executados.

Analisemos mais um trecho:

> Esperamos que no dia 05 de outubro vocês nos ajudem a manter esse trabalho, levando essa seriedade pra frente e vamos continuar, se Deus quiser, construindo coisas maravilhosas para nossa cidade e para nosso município.

Ele conclui se colocando como o candidato comprometido e reforçando a necessidade de se votar na pessoa que dará prosseguimento ao trabalho sério e levará a cidade ao desenvolvimento. Valoriza-se a imagem do locutor considerando suas ações importantes e que devem servir de parâmetros de comparação. Trata-se, segundo Charaudeau (2006), do *ethos* construído no ato da enunciação, no dizer do sujeito que fala, naquilo que o sujeito falante dá a ver e a entender, que pode ser aceitável ou refutável.

Considerando o discurso do candidato na íntegra e levando em consideração também a escolha de seu vice, podemos analisar que esse candidato marca seu local de enunciação como o do político sério, comprometido com o povo e com o desenvolvimento da cidade, cuja figura representa a ideologia hegemônica e que não faz questão de se vestir de ideologia do cotidiano, pois destaca sempre seus feitos e reforça que muitos outros mais serão realizados quando se acreditar mais uma vez em sua capacidade e em seus apoiadores políticos, representados por figuras influentes no cenário político estadual. Essa representação fora construída com o destaque dos anos em atuou na vida pública, reforçando

seu comprometimento com o desenvolvimento da cidade, vestindo-se, dessa forma, de salvador capaz de tirar a cidade do estado de abandono para colocar no destaque, em se tratando da qualidade de saneamento básico e serviços públicos.

Muitas falas de seu discurso representam enunciados fabricados para automatizar e facilitar a aceitação de seus interlocutores. Porém, em momento algum de suas propostas, percebe-se a referência às minorias, como mulheres, negros, etc.

O candidato fala como um religioso que acredita na força divina para a concretização de quase todas as suas proposições, colocando-se, quase sempre, do lado da religião, invocando sempre o nome Deus. Assim ele tem cuidado em não definir a religião, buscando conquistar eleitores de todas as crenças.

4 A ANÁLISE DO DISCURSO DO CANDIDATO JOSÉ RODRIGUES QUARESMA

José Rodrigues Quaresma, cametaense, nascido no interior da cidade, está na vida política há alguns anos, e exerceu, nos anos de 2001 a 2004, o cargo de prefeito municipal.

Representa para muitos a figura do militante engajado em causas sociais, pois em suas falas tenta fortalecer o empenho na luta dos menos favorecidos como os trabalhadores rurais e pescadores. Formado em magistério é professor licenciado da rede pública municipal.

O discurso que analisaremos aqui foi proferido em palanque no comício realizado na cidade de Cametá no dia 07 de setembro de 2008.

Eis alguns trechos do discurso:

> Companheira Ana Júlia, muito obrigado por ter vindo aqui em Cametá nos dá apoio, porque uma meia dúzia de pessoas começaram, nos quatro cantos dessa cidade, que você não vinha aqui dar apoio a essa militância, companheira. Porque o projeto não é do Quaresma, o projeto é do PT, o projeto é nosso. Não dá, companheiros, para confundir as coisas. Aqui está a colônia de pecadores aqui no meio de nós. Aqui está o Sindicato dos Trabalhadores Rurais aqui no meio de nós. Aqui estão as comunidades de base. Aqui está o SINTEPP aqui no meio de nós. Aqui está a Pastoral da Juventude, na pessoa do Júnior Xavier. Aqui estão os servidores públicos, municipais e estaduais. Portanto, companheiros, não dá para confundir, companheira Ana Júlia...
>
> E eu queria neste momento agradecer a Deus por este grande momento que está acontecendo no município de Cametá que é, sem dúvida nenhuma,

> a consolidação da nossa vitória. Sem dúvida nenhuma, a partir de agora, aquele que duvidava vai tirar a dúvida. Vai dizer pro seu vizinho, pra sua vizinha, pro seu compadre e pra sua comadre, pro seu irmão e pra sua irmã que Cametá não pode ficar desanimada. Cametá não pode ficar na contramão. Tem que ficar com o presidente Lula, tem que ficar com a governadora Ana Júlia e o Quaresma junto.

Nesse trecho, o candidato faz uma ratificação de suas alianças, convidando figuras políticas da atualidade, tentando mostrar assim para os seus interlocutores que as ações propostas terão apoio de muitos para serem realizadas e terão ainda o apoio popular, pois representam propostas que condizem com as reais demandas da comunidade e dos menos favorecidos e como diferencial, o apoio da máquina pública, nas pessoas da Governadora do Estado e da Presidência da República. Para dar solidez às suas palavras, ele apresenta como apoiadores os principais segmentos da sociedade civil organizada.

Podemos dizer que, no trecho destacado, o candidato se valeu da imagem que construiu ao longo de sua vida política e das bandeiras que defendeu para se colocar como o legítimo representante do povo. Para Fairclough (2001, p. 207-208), em *Discurso e mudança social*, essa identidade social que o falante apresenta implicitamente, por meio de comportamentos verbais e não verbais, é definido como o *ethos*, cuja manifestação é feita pelo corpo inteiro, não só pela voz. Porém o *ethos* está ligado ao exercício da palavra e ao papel a que corresponde o discurso, e não necessariamente ao indivíduo real, ou seja, ele está situado na aparência do ato da linguagem, naquilo que o falante dá a ver e a entender.

Eis outro trecho:

> Aqui tem alguns companheiros que eu vou citar por localidade. Aqui tem gente do Mutuacá. Aqui tem gente do Furtados. Aqui tem gente do Pacuí. Aqui tem gente aqui da Cidade Nova e da feira, não tem?

Invocando os nomes das localidades e de locais onde os problemas como saneamento e infra-estrutura são mais acentuados, o candidato mostra que estas áreas da cidade estão juntas em busca de um projeto comum, um projeto de governo que condiz com as suas realidades. Trata-se de um exercício do discurso político, enquanto ato de comunicação que tem como desafio obter adesões, rejeições ou consensos, comuns em comícios, mas que tem a finalidade de construir imagens de atores e a usar estratégias de persuasão e de sedução.

Mazière (2007) considera que, com o passar do tempo, houve mutações que provocaram mudanças na forma de representação política com as inovações midiáticas, fazendo com que o discurso funcione sob as regras das formas breves, longe das grandes narrativas políticas e monólogos intermináveis e com o objetivo maior de seduzir a explicar, de capturar a convencer.

Hoje a fala política se caracteriza como um conjunto de rituais não verbais que compõem os elementos essenciais da representação política: o discurso, os gestos, os reguladores de comportamento, a previsão das circunstâncias e a organização.

Vejamos outro trecho do discurso:

> [...] Sofri muito, companheirada, porque eu queria fazer muita coisa por vocês, mas eu não pude. Mas uma coisa é certa e estas pessoas que me ouvem sabem do que eu vou falar, eu trabalhei direito na saúde, pergunte a cada um e a cada uma aqui nessa cidade. Eu trabalhei bem na educação é só olhar a merenda escolar regionalizada. Companheirada, eu trabalhei bem na área da agricultura, porque eu sei que a maioria dos companheiros são trabalhadores rurais e pescadores [...] portanto não existia assistência técnica... e agora, companheirada, com a parceria da Governadora isso vai ficar mais fácil, se nós colocamos técnicos, nós vamos arrumar de novo. Portanto, companheiros e companheiras, isso nos basta a ter um sonho, um sonho de cada trabalhador, que cada trabalhadora tem. Falta nos alinhar Governo Federal, Estadual e Municipal pra gente poder fazer realmente uma revolução nesta cidade.

Aqui o candidato fala das ações que realizou dando ênfase àquelas em que considerou prioritárias e de maior interesse da comunidade, apontando uma valorização das áreas em que atuou, fazendo assim uma sutil comparação com o que o seu adversário realizou e indicando que aquelas ações não foram o suficientes para atender às demandas da comunidade.

Trata-se de uma estratégia do discurso político, neste caso, focada nas ações do adversário buscando desqualificar os projetos, programas e formas de atuação dele. É um trabalho de regulação de opiniões que trabalha sempre visando a um alvo específico, ora as elites ora as massas.

Charaudeau (2006, p. 83) comenta que o político, dependendo do que ele julga necessário defender ou atacar, pode apoiar seu discurso sobre o valor das ideias, ao defender a legitimidade de uma causa moral, sobre o valor do programa e dos meios usados para atingi-lo, sobre o valor

dos homens e das mulheres que atuam na política, sua competência, sua experiência e seu saber fazer.

Outro trecho:

> [...] portanto, eu queria que vocês, a partir do dia 01 de janeiro, recebam a gente e comecem a discutir os nossos projetos porque é um projeto dos trabalhadores. Então companheiros... cada um e cada uma pegue o seu casquinho, a sua bicicleta, o seu carro e venha pro 13.

No trecho final, quando há uma convocação geral dos eleitores, podemos verificar que existe a preocupação em fazer menção a todas as classes sociais, desde o caboclo que usa o casquinho até o morador da cidade que tem certo conforto econômico e usa o carro como meio de transporte, considerando o poder que todos têm em eleger um político.

Considerando a íntegra do discurso do candidato José Rodrigues Quaresma, podemos verificar que ele fala de um local de enunciação dos trabalhadores e dos menos favorecidos. Essa sua representação pode ter sido construída no decorrer de sua vida política e na atuação em movimentos sociais e em segmentos da sociedade civil organizada, como também pela bandeira que seu partido defende. Sua figura representa a ideologia hegemônica e que faz questão de se vestir de ideologia do cotidiano, pois destaca alguns de seus feitos considerados prioritários para os menos favorecidos e reforça que muitos outros poderão ser realizados, pois agora poderá ter o apoio do Estado e do Governo Federal.

Na maioria dos momentos, ele faz menção a Deus, mostrando seu lado da fé, porém nunca demonstrando a qual religião se refere, tentando assim a adesão de eleitores de todas as crenças.

Percebemos que, em muitos momentos, suas proposições fazem referência às minorias como mulheres, pescadores, trabalhadores rurais, talvez por representarem historicamente a bandeira levantada por seu partido, mas, em momento algum, define muito bem como as propostas serão realizadas. Assim, muitas falas de seu discurso são enunciados fabricados para automatizar e aumentar a aceitação de seus interlocutores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, neste artigo, os discursos de campanha de dois candidatos que falam de locais de enunciação distintos. Um assume o papel de salvador e de grande responsável pelo desenvolvimento da

cidade, considerando os anos de vida política, suas alianças e destacando sua atuação sempre pautada na transparência e na ética. O outro assume a figura de um "homem comum", engajado nas causas sociais e que sempre atendeu aos anseios dos menos favorecidos, como trabalhadores rurais e pescadores, mas que também pode desenvolver uma boa administração que atenda às reais demandas da comunidade.

Em ambos os casos, esses discursos políticos buscam a atenção e a adesão dos eleitores às suas propostas ou promessas de campanha, nem que, para isso, se utilizem de todos os artifícios que julguem necessários. Percebe-se, assim, uma alteração na conjuntura política de hoje, quando é possível verificar uma certa despolitização do corpo social e uma não atenção às ideologias partidárias, tudo em nome da modernização. Com isso, percebe-se também o declínio das ações de militância e da sindicalização concreta e realista. Em muitos casos, a esquerda no poder descobre o pragmatismo político, o silêncio dos intelectuais e o individualismo, antes criticado.

Assim, constata-se que, nos últimos anos, houve uma transformação profunda na representação do político e se torna difícil compreender o que se apresenta como prioritário ou o que está em jogo nessa nova conjuntura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Editora da UNB, 2001.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GADET, Francoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMPI, 1997.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso*: história e práticas. São Paulo: Parábola, 2007.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In. BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanada (orgs). *Introdução ao Discurso 2*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

Educação e trabalho social no bairro Nova Cametá: a experiência da construção da Escola Santa Terezinha

Selma de Fátima Gonçalves de Freitas

Resumo: Trata do processo de desenvolvimento educacional da trajetória nesses doze anos da E.M.E.F. Santa Terezinha – Nova Cametá. Assim como várias instâncias da esfera de Educação, sofreu muitas mudanças positivas e negativas. As transformações ocorridas foram significativas para todos os envolvidos (funcionários, pais, alunos e comunidade local), que, mesmo estando inseridos em um elevado avanço histórico institucional, almejam melhorias de infra-estrutura e do ensino-aprendizagem, visando à qualidade de ensino na Escola Santa Terezinha.
Palavras-chave: Educação; desenvolvimento; qualidade.

Resumen: Este trabajo se acercó este processo de desarrollo de la educación em el curso de doce años EMEF Santa Teresinha – nova Cametá. Al igual que en muchos casos el área de Educación, tiene muchos cambios positivos y negativos. Los cambios son importantes para todo los implicados (Personal, padres, estudiantes y comunidad local) que se inserta en um alto histórico avance institucional, el deseo de mejoras de infra-estructura y de enseñanza-aprendizaje Con el objetivo a la calidad de la enseñanza em la escuela de Santa Terezinha.
Palabras Clave: Educación, Desarrollo y Calidad.

1 INTRODUÇÃO

A região do Baixo Tocantins, município de Cametá, precisamente o Bairro Nova Cametá, vem crescendo consideravelmente, devido à migração das pessoas do interior: da colônia e/ou ribeirinhos. Com isso, a partir da década de 80, vários bairros se formaram como: Trigueiro, Cidade Nova, Baixa Verde, Jardim Primavera, Nova Cametá e, recentemente, o Castanhal e o Nova Cametá II.

O espaço geográfico que hoje compreende o bairro Nova Cametá, pertencia, até o ano de 1979, ao senhor Mário Braga, que o utilizava para a monocultura do cacau, no qual chegou a ter plantio de 30 mil pés do produto. Segundo informações do senhor Salim Miranda, funcionário de Braga, essas terras tiveram que ser vendidas para saldar empréstimos bancários, uma pequena parte dela foi doada para a comunidade de Santa Maria para a construção de uma escola; e outra parte foi vendida à Empresa INCOBAL (Indústria e Comércio da Bahia Ltda.).

Segundo o senhor José Alves Guimarães, representante da Empresa em Cametá, o objetivo era instalar no local uma fábrica para a construção de casas pré-montadas para atender à demanda da Feira de Santana (BA) e Tucuruí (PA), com a construção da Hidrelétrica.

A Empresa previa oferecer 200 empregos diretos. No entanto, por uma série de obstáculos impostos para sua implantação, ela não pôde ser instalada em Cametá e esse impasse permaneceu até o ano de 1990, quando, impossibilitada de exercer as atividades objetivadas na área, a empresa baiana resolveu vendê-la. Esta área, que foi comprada por uma Empresa denominada ENGECOL (Engenharia Elétrica e Comércio Ltda.), entretanto, até o ano de 1995, não foi utilizada.

É quando, segundo informações do senhor Domingos Moraes da Silva, então funcionário municipal à época, descobriu que os impostos da referida área não estavam sendo pagos há alguns anos. Assim, de acordo com ele, a desapropriação das terras associadas e o não pagamento dos impostos motivaram-no a fazer o cadastramento de pessoas que não possuíam habilitação própria, a fim de ocupar a área.

Em setembro de 1995, começou o trabalho de demarcação dos lotes, a fim de que eles tivessem uma padronização. A ocupação pelos "sem-teto" contou inicialmente com a participação de 300 famílias, na sua maioria migrantes ribeirinhos e colonos.

Depois de muitas discussões, finalmente o então prefeito à época João Medeiros, oficializou a implantação de mais um bairro em nossa cidade. A designação Nova Cametá originou de consulta popular feita junto aos moradores por servidores da Fundação Nacional de Saúde (FNS). Na pesquisa, foram consultados 128 domicílios que dispunham de quatro opções de escolha. Os resultados foram os seguintes: Nova Cametá (60,15%); Nova Jerusalém (36,71%); Cabanagem (2,43%); Riozinho (0%); não opinaram (0,98%). Saiu vitoriosa, portanto, a denominação Nova Cametá. O bairro Nova Cametá abrange uma área total de 16.437m². Dessa área, 5.037,50m² é constituída por lotes de terras mais ou menos

padronizadas com 7 metros de frente por 25 metros de fundo. O restante, 11.400 m², constitui área de várzea.

A área não segue, no entanto, uma metragem padrão estando subdividida em dez partes ocupadas respectivamente por dez famílias. Segundo informações do senhor Pedro Progênio, chefe de uma dessas famílias e, ainda, pela constatação verídica dos autores desse estudo, ela é utilizada para atividade agrícola e de piscicultura.

Quanto à existência de logradouros, o bairro conta com sete ruas: Nelson Gomes, Mário Martins, Valda Valente, Gonçalo Jorge, 24 de Dezembro, 7 de Janeiro e 19 de Fevereiro; as travessas perfazem o número de sete: Arlindo Neves, José Assunção, Ovídio Teles, Fleurides Farias, Joaquim Serão, Bráulio de Mendonça e Santa Terezinha; e três passagens: a Bom Jesus, Natal e Santino Andrade e Estrada do Ajo.

Sem haver nenhuma Lei Municipal que limite oficialmente o espaço geográfico do bairro Nova Cametá, há, no entanto, segundo a informação de seus moradores, as seguintes coordenadas: inicia no entroncamento da Travessa Arlindo Neves, na lateral da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Maria, confrontando à margem direita da Rodovia Transcametá ou PA 156. A travessa tem seu prolongamento junto ao igarapé Santa Maria, segue seu percurso chegando ao rio Aricurá, prosseguindo pela talvegue (linhas por onde correm as águas) deste, até limitar-se ao Sítio Aricurá, de propriedade do Pe. Gerardus Paridaen, segue pela lateral deste alcançando a estrada do Ajo, pela qual prossegue no sentido geral norte, à BR 422, antiga Rodovia Transcametá, que percorre ao ponto inicial.

O bairro está disposto numa área que possui três altitudes distintas, estando sua população nelas distribuídas de forma desigual. Essa distribuição reflete internamente na mesma discriminação e exclusão que seus moradores sofrem externamente.

A oeste, sobressai a porção mais elevada do terreno e na qual está concentrada o maior número de pessoas do bairro; ao lado deste, encontra-se a área denominada de "baixada", que recebe essa denominação nem tanto pela sua menor latitude em relação à primeira, mas em grande parte pelo maior índice de necessidades sociais aí existentes, nela está presente um considerável número de habitantes.

A leste, encontra-se a segunda área da baixada, que apresenta a menor altitude terrestre. No entanto, esta se caracteriza por ser área de várzea e por sua abrangente extensão. Ela está subdividida em dez terrenos, como citados anteriormente, sob o controle de dez ocupantes. Esses terrenos

podem ser considerados verdadeiros latifúndios quando comparados aos lotes existentes no bairro.

Quanto ao número de pessoas, constata-se que existem 4.575, sendo que 943 são crianças. A implantação de escolas no bairro Nova Cametá ocorreu no ano de 1997, com a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Invasão, na qual funcionaram as turmas de alfabetização, 1ª e 2ª séries, ainda no mesmo ano, foi fundada a Escola de Ensino Fundamental Tancredo Neves, esta última, segundo informações da senhora Dilma Costa Leão, responsável pela escola, não encontrou apoio municipal para funcionar.

Em 1998, passou a funcionar outra escola sob a responsabilidade do Município, denominada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Invasão II. Ela surgiu dos impasses que acompanharam a Escola Tancredo Neves, tanto que seus primeiros alunos provieram da Escola Municipal de Ensino Fundamental Invasão II. Em 1999, houve uma fusão dessas duas escolas sob o encargo municipal, passando legalmente a existir somente uma. Um dos problemas que ainda persistiam era a falta de sede própria para o funcionamento da escola de responsabilidade do município. Esta se encontrava instaurada em casas alugadas pela prefeitura sem a mínima estrutura física adequada para esse fim.

A população do bairro Nova Cametá sustenta-se basicamente do comércio informal como: feirantes, vendedores ambulantes, lavradores, estivadores, empregadas domésticas, também provém do funcionalismo público e da aposentadoria do INSS (Instituto Nacional de Previdência Social).

As manifestações religiosas mais frequentes são as católicas, com a festa da Padroeira Santa Terezinha e Nossa Senhora da Conceição; seguindo as tendências protestantes (Igreja Tabernáculo da Fé, Assembleia de Deus, Universal do Reino de Deus, Testemunhas de Jeová, entre outras), o umbandismo é uma característica presente no bairro, assim como as sedes de festas.

Atualmente, o bairro Nova Cametá conta com: uma caixa d'água com capacidade para 50.000 litros de água, com distribuição durante 24 horas para aproximadamente 905 famílias; um posto médio que atende 4.525 pessoas cadastradas, envolvendo crianças, jovens, adultos e idosos que são atendidos em visitas domiciliares e no próprio posto, que conta com uma médica, um enfermeiro, um atendente e oito agentes de saúde, selecionados pela comunidade local – cada um ocupa uma determinada área de trabalho. Existem seis telefones públicos instalados nas principais ruas do bairro.

Existe ainda no bairro a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, onde se encontram matriculados 1.200 alunos nas seguintes modalidades: Educação Infantil, funcionando no 1º turno, Ensino Fundamental, no 1º, 2º e 3º turnos, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no 4º turno.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha conta ainda com 70 funcionários distribuídos da seguinte forma: um diretor, dois vice-diretores, uma secretária, seis agentes administrativos, onze serventes, quatro manipuladores de alimento, dois agentes de portaria, quatro agentes de apoio e segurança, um supervisor pedagógico, três professores municipalizados, trinta e dois professores da rede pública municipal, que têm como objetivo sensibilizar a comunidade escolar dos reais problemas que assolam em nosso meio social como: prostituição, drogas, marginalização, violência, etc., sendo estes amenizados por meio do processo educacional que possibilita a real transformação do ser humano.

2 CONSTRUINDO A PESQUISA: O PROCESSO SOCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DE 12 ANOS DO BAIRRO NOVA CAMETÁ

Grande parte dos moradores do bairro Nova Cametá, situado na área periférica da cidade de Cametá, são oriundos da Zona Rural, que compreende a colônia e o ribeirinho. Estes moradores, em busca de melhorias de vida, ensino de qualidade para seus filhos, por acreditarem não obterem tais vantagens na localidade onde residem, e aquisição de emprego, deparam-se com uma realidade urbana nada agradável. Entendemos que, na visão de Corso (2000, p. 10), "a educação não deve ser privilégio e sim um compromisso social".

Frente às propagandas ideológicas dos nossos governantes, percebemos que eles tentam convencer a massa, por meio de seus discursos, de que toda criança tem direito à educação de qualidade e que nenhuma criança deve ficar fora da escola, estampando na mídia televisiva a frase: "Lugar de criança é na escola"; ou seja, anunciam o acesso e permanência na instituição escolar sem sequer dar condições necessárias para as famílias de classes populares manterem suas crianças no âmbito da educação formal; neste sentido:

> [...] como experiência especialmente humana a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento

> dos conteúdos bem ou mal é/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2000, p. 110).

O grande problema da educação como um todo é que ela diz formar pessoas para serem capazes de enfrentar a vida, porém, na verdade, a educação vai fazendo uma seleção incluindo alguns e excluindo a maioria. Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96), afirma, em seu Art. 2º, que: "a educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Em outras palavras, não deve ser só uma educação de conteúdos e métodos, mas que suas práticas educativas utilizadas sirvam como referências no processo de construção e crescimento sociopolítico e cultural do indivíduo, enquanto cidadão crítico na sociedade existente. Portanto,

> "bons professores cumprem o conteúdo gramático das aulas, professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas *seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações*" (FREIRE, 2001, p. 68).

Vale mencionar que a maior parte dos moradores do bairro Nova Cametá tem como fonte de renda o comércio informal, isto é, trabalham na feira livre municipal. Tendo que sair todas as madrugadas, para fazer suas vendas, deixam seus filhos sozinhos e/ou acompanhados pelos irmãos maiores, estes quase sempre são menores de idade e têm a tamanha responsabilidade de "cuidar" de seus irmãozinhos – fazer café e almoço, arrumar a casa e encaminhar os irmãos à escola diariamente; o desafio é constante, mas, assim mesmo, conseguem estudar por uma questão de sobrevivência em três níveis: primeiro, a maioria dessas crianças é beneficiada pela Bolsa Escola e Bolsa Família, tendo que ser enviada a frequência mensalmente e, no final do ano letivo, a criança deve ter 75% de frequência, caso contrário, sua família perde o benefício; segundo, 93% desses pais e responsáveis são semi-analfabetos, pois, muitas vezes, não lhes foram dadas as oportunidades necessárias ao ingresso e permanência na instituição de ensino; isso não significa que, por essa deficiência, sejam incompetentes e/ou incapazes, pois são dotados de conhecimentos valiosos, atribuídos ao censo comum, portanto: "a

memória humana é um canteiro de informações e experiências para que cada um de nós produza um fantástico mundo de ideias" (CURY, 2003, p. 69). E o terceiro, por acreditarem que, pelo fato de lhes ter sido negado tal acesso, almejam realizar em seus filhos o que não obtiveram ao longo de sua vida e exaltam a educação como mola propulsora, ou seja, o único mecanismo capaz de transformar e moldar o indivíduo para, assim, fazer parte da sociedade como cidadão ativo, participativo e sujeito de sua própria história.

Vale ressaltar que, no Brasil, as questões relativas à violência urbana, criminalidade e segurança pública têm sido tratadas, invariavelmente, como uma realidade única e, em Cametá, precisamente no bairro Nova Cametá, essa situação não fica alheia. Quanto mais afastados do centro da cidade, os bairros ficam mais sujeitos à crescente e assustadora violência. As periferias têm, de acordo com informações dos jornais locais, o maior o índice de criminalidade, no entanto, a violência urbana não se restringe ao crime e à criminalidade, haja vista que: "a sensação de insegurança, inerente ao viver nas grandes e pequenas cidades, engloba outros fatores que afetam gravemente a qualidade de vida de seus habitantes" (KRISCHKE, 2000, p. 17).

Durante o processo histórico da Escola Santa Terezinha, ao longo desses doze anos de trajetória educacional formando cidadãos críticos, sentimos a necessidade de realizar um estudo aprofundado acerca desta instituição de ensino, pois como afirma Bakhtin: "Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encandeia uma modificação da língua" (2006, p. 15).

É importante ressaltar que, assim como em qualquer outra instância da sociedade capitalista em que vivemos recheada de competitividade, exclusões, discriminações, é sempre uma "via de mão dupla", todo desenvolvimento tem os dois lados: o do sucesso e o do insucesso; por esse motivo, a Escola Santa Terezinha não podia ficar excluída desse processo de desenvolvimento e transformação social. Nesse aspecto, minha intenção amplia-se em fazer um levantamento dos aspectos sociopolítico e cultural da trajetória histórica educacional durante esses doze anos da Escola Santa Terezinha no bairro Nova Cametá para: divulgar os avanços históricos e sua importância no processo ensino-aprendizagem nestes doze anos da Escola; analisar os fatores sociopolítico-culturais e educativos existentes na Escola; elencar as dificuldades de correntes no âmbito institucional deste estabelecimento de ensino; relacionar as contribuições e perspectivas no campo educacional do ambiente social e formador desta Escola.

Os procedimentos metodológicos aplicados na construção deste projeto contarão com uma pesquisa bibliográfica e coleta de dados, para uma busca de referências que possam nos auxiliar na caminhada de investigação e estudo a respeito da linguagem oral e escrita para que se tenha um breve embasamento teórico.

A pesquisa procura seguir uma abordagem qualitativa em que são relevantes apenas informações descritivas. E, em seguida, direcionaremos uma investigação de caráter de observação, entrevistas e análises de dados, para que se tenha suporte da dimensão e compreensão da problemática da leitura e escrita.

E, no decorrer do projeto, trabalharemos sobre a pesquisa de campo, por meio da qual estaremos em contato direto com nosso objeto de estudo: alunos das séries inicias das escolas da rede pública de Cametá. Segundo Alves (1991, p. 55),

> A realidade é uma construção social da qual os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas.

O nosso lócus de investigação serão algumas escolas públicas da rede pública municipal de Cametá que lecionam as séries iniciais. Portanto, a abordagem será de cunho direto e prolongado à realidade escolar, na qual os envolvidos serão educadores, educandos, pais, responsáveis, a comunidade envolvida e, também, a realidade vizinha da instituição escolar, que constará no relato de investigação.

A investigação será iniciada com um processo de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Ludke & André (1986, p. 39), "os documentos constituem uma fonte poderosa de onde ser tiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações de pesquisados".

Portanto, é dentro dessa lógica que tentaremos buscar esclarecer tais questionamentos referentes à lastimável situação do ensino público e poder chegar a alguma conclusão quanto a longa formada do processo ensino-aprendizagem na linguagem oral e escrita.

> A criança, ao ingressar na escola, já tem o domínio do código oral, das regras, dos léxicos, da sintaxe, da morfologia e da fonologia de sua língua oral ao qual a criança está exposta da mesma forma, poderíamos pressupor que a exposição da criança ao ambiente da língua escrita levaria ao desenvolvimento da competência leitura (KIQUEL, 1987, p. 41).

Portanto, a criança, ao ingressar na vida, vai somente aprimorar e dominar a escrita e suas complexidades, claro, cada uma com suas interpretações, até porque existem vários fatores que interligam, impedindo o bom desempenho do aluno. Enfim, precisamos de meio que auxilie o educando no processo ensino-aprendizagem na linguagem oral e escrita nas séries inicias, para que o educador possa desenvolver seu trabalho, buscando um caminho de mudança que leve de fato à formação de leitores e escritores críticos no meio sociopolítico.

Durante toda a história, o processo educacional sempre encontrou dificuldades para se desenvolver no meio sociopolítico, tendo como consequência o fracasso escolar do ensino público.

Isto evidencia o fato de que, na própria escola, nunca se partiu de uma consideração sobre a natureza social e sinalizadora do ensino, consideração que não pode ficar simplesmente como uma declaração de princípios. Não se trata de fazer uma amálgama de princípios daqui e dali que "fiquem bem", mas de partir de estruturadores – neste caso, o caráter social e socializador da educação escolar e seu impacto sobre o desenvolvimento pessoal.

A construção da cidadania da criança, do ser humano está no processo ensino-aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. O indivíduo garante quando ele é capaz de alcançar uma representação pessoal sobre um objeto de realidade ou conteúdo que pretende aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo, mas, para isso, é necessário que o educador e os pais transformem o indivíduo em um ser pensante que possa modificar a sua existência no mundo. O ensino deve proporcionar ao indivíduo uma atmosfera favorável para a aprendizagem em que haja um compromisso e normas definidas.

O papel do professor no processo educacional está justamente no desenvolvimento da criticidade de seus alunos, até porque seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação, sendo assim a educação pública precisa adequar-se à necessidade do educando para que ela consiga sua ascensão no meio sociopolítico.

Nicolau (1990, p. 209) resume o papel do profissional que atua na educação da criança pequena:

> [...] O professor que atua junto às crianças pré-escolares exerce um papel por demais relevante: poderá estimular ou bloquear as buscas infantis; favorecerá a organização das experiências de seus alunos ou enfatizará

> as atividades que influenciam experiências pouco significativas; criará ou não condições para as crianças começarem e trocarem pontos de vista, justificando-os; compreenderá as tentativas infantis como erradas ou fazendo parte de um processo construtivo; provocará e estimulará a resolução de problemas, o questionamento, a indagação e a dúvida ou pretenderá que as crianças executem as instruções dadas reproduzindo-as construirá um ambiente livre que contribua para a construção da autonomia, o encorajamento da curiosidade, a independência e manipulação do meio exterior ou norteará sua ação educativa para formar seres repetidores.

Sabemos que a educação está voltada especificamente às exigências da classe dominante, com objetivo de privilegiar os seus interesses, excluindo os valores da classe popular.

Em se tratando de educação popular, as dificuldades, desafios e desigualdades são fatos históricos e sempre existiram em determinadas classes sociais.

Com este estudo, percebeu-se que a educação popular nasceu fora da escola, mas, como concepção geral da educação, ela teve e tem grande influência na educação formal. É na interseção da educação popular com a educação pública que decola minha tese sobre a trajetória histórica do processo formador da Escola Santa Terezinha.

Pode-se dizer que até a Segunda Guerra Mundial, na América Latina, a educação popular era concebida como a extensão formal para todos, sobretudo para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais. Depois, nos anos 50, a educação popular foi estabelecida como educação de base no desenvolvimento comunitário.

Ao final dos anos 50, duas são as perspectivas mais significativas da educação popular: a primeira, entendida como educação funcional, isto é, o treinamento de mão de obra alternativa à escola na educação não formal, a segunda como suplência da educação formal. Essas duas correntes continuaram nos anos 60 e 70.

Conforme estudo anterior, a Educação Popular nasceu na América Latina no terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Dessa forma,

> Para esse modelo de Educação Popular a conquista do Estado era fundamental. Porém, esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária. A Educação Popular refugiou-se, então, nas organizações não governamentais e, em alguns casos, na clandestinidade (GADOTTI apud VALE, 1996, p. 8).

Com a retomada do processo democrático também se redefiniu a relação entre a sociedade civil e a sociedade política, entre os movimentos populares e o Estado. Na crise de Educação na América Latina, hoje, muitos educadores encontram saída no interior do estado capitalista, abrindo espaço para a construção da educação pública popular e procurando tornar popular a educação oferecida pelo Estado.

A grande utopia da Educação Popular dos anos 50 visava à conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. Hoje, o que assistimos é a educação popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências; perdendo aquela grande unidade teórica, mas ganhando em diversidade.

Esses numerosos movimentos trazem no seu bojo uma nova concepção de Educação Popular e de Estado. A Educação Popular tem a seu favor o surgimento do poder local, baseado em oferecer uma educação destinada à classe popular, já que a Escola Santa Terezinha, no bairro Nova Cametá, dispõe somente dessa clientela.

Com referência a esse bairro, mesmo sendo periférico, é dotado de várias conquistas a partir de reivindicações junto ao poder público que beneficiam a população local e pessoas oriundas de bairros próximos como a Escola de Ensino Fundamental Santa Terezinha, com a capacidade de acolher 1200 alunos, da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental. Acreditamos que os pontos negativos ocorrem na educação devido à conscientização de alguns pais e responsáveis sobre o real sentido e o grande valor da educação na vida do ser humano, mas também a falta de implementação de políticas voltadas às resoluções dos problemas socioeducacionais. Segundo Gadotti (apud VALE, 1996, p. 29), "A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará sem ela".

Vale ressaltar que o fato de encontrarmos meninos e meninas fora da escola não condiz apenas com a falta de motivação da família para com a criança, mas também devido à elaboração do currículo não estar direcionada à realidade local do discente, causando, com isso, a falta de interesse e gosto pelo aprendizado, uma vez que o homem cria a cultura, integra-se às condições de seu contexto de vida, refletindo sobre ela e dando respostas aos desafios que encontra. Para Freire (apud MIZUKAMI, 1986, p. 94),

> É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem

> chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...

3 PROCESSO HISTÓRICO EDUCACIONAL DE 12 ANOS DA ESCOLA SANTA TEREZINHA – NOVA CAMETÁ

O bairro Nova Cametá foi fundado em 24 de setembro de 1996 e, nesse mesmo período, organizou-se um grupo de pessoas interessadas no desenvolvimento e melhoria do bairro recém-formado, que visitou as poucas casas existentes de moradores deslocados da zona rural de nosso município de Cametá, especificamente da área ribeirinha, para verificar as crianças de 07 a 14 anos que estivessem aptas a ingressar na instituição de ensino.

Devido ao processo de "invasão" de uma área de propriedade particular, atribuiu-se à escola o nome de "Invasão", denominação que, até hoje, ainda predomina nos documentos de origem Federal, como o do Conselho Escolar, tornando muito difícil sua regulamentação como E.M.E.F. Santa Terezinha, devido a alguns fatores burocráticos, dentre eles, o financeiro, pois o custo é bastante alto para se trocar o nome de origem inserido no sistema e, se assim for, apenas por uma questão de estética, em nada mais alterará. Ao adquirir a clientela necessária para o início das aulas, esbarrou-se no primeiro problema: o local para o funcionamento das atividades escolares. Reuniram a equipe de "frente", os membros que passaram a representar os interesses coletivos dos moradores, e foram falar com o Prefeito Municipal de Cametá, que à época era o senhor Emmanuel Machado Cunha. O pedido foi atendido e alugou-se uma residência na Rua Gonçalo Jorge. Tendo como professora responsável a senhora Dinalva Tenório Viana, que atuou por três anos consecutivos, a escola funcionou por dois anos, 1997/98, e ofereceu as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, com 05 funcionários.

O 2º local de funcionamento, outra residência na Passagem Natal, em um percurso de 6 meses no final de 1998, ofereceu turmas de 1ª à 4ª série, para 50 alunos e com 8 funcionários. Esse processo de escola nas residências se deu por 3 anos em diversas ruas do bairro Nova Cametá, até que foi alugado um ambiente amplo, bastante arejado, porém, havia um enorme desafio: não existiam divisões no salão – conhecido como *Espaço do Brega*, na Rua Valda Valente, de responsabilidade do Sr. Sérgio

Gaia. Neste espaço, funcionou por 2 anos 1999/2000, com 250 alunos e 15 funcionários, passando para o prédio recém-construído, no ano de 2000, na administração do gestor Emmanuel Cunha. Essa transferência se deu devido ao grande obstáculo enfrentado no processo de ensino-aprendizagem: a deficiência de espaço e a ausência de ambiente adequado para o bom funcionamento das atividades escolares; portanto, uma vez tendo o espaço tão esperado, a mudança foi imediata.

No 2º semestre do ano de 2000, a ansiedade era geral pelo grupo que compunha a escola e interessados em mudar para o período novo; a concordância quanto à mudança foi unânime e imediata.

No início, "casa nova", própria, funcionários e alunos novos, tudo era mais fácil, bonito, agradável. Assim, a satisfação foi completa: funcionários contemplados, pais contentes e alunos realizados. Em outubro do ano 2000, houve eleição municipal, na qual havia sido aprovada no Brasil a re-eleição para prefeito. O prefeito atuante foi então derrotado no dia da eleição. Em janeiro de 2001, ocorreu a posse do novo gestor municipal e houve a troca de grande parte dos funcionários: o diretor Januário Veiga Valente (nos 4 anos anteriores não podia ser diretor, mas sim professor responsável, pois o número de alunos era inferior a 600, ou seja, somente a partir de 601 alunos, a escola tem um diretor e um vice-diretor), a vice-diretora à época era a senhorita Elizonete Miranda Moreira, a modalidade de Ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª à 5ª série, EJA (Educação de Jovens e Adultos), no total de 790 alunos, 60 funcionários, só ficando os celetistas e contratados com mais de 5 anos de serviços prestados ao município, isto é, aquele que estivesse com experiência acumulada.

Gostaria de destacar que, nesse processo de contratação da SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Cametá), tive o privilégio de, após várias idas em busca de uma vaga, ser contratada pelo Sr. Ronaldo do SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará) para ministrar 70 horas-aulas na modalidade EJA, 3ª e 4ª etapa de Língua Portuguesa.

Toda essa sintonia se deu até o dia 31 de dezembro de 2001. Nessa data, o prefeito municipal José Rodrigues Quaresma encaminhou junto com o nosso contracheque uma "linda cartinha" em que estava escrito:

> Agradecemos pelos serviços prestados à PMC – SEMED, mas temos que destratá-lo... Desejamos sorte no I Concurso Municipal, para compor o novo quadro de funcionários. Saudações fraternais. José Rodrigues Quaresma Prefeito Municipal de Cametá.

Fomos quase todos demitidos, exceto grávidas e lactantes, mas, em fevereiro do mesmo ano, aconteceu o tão sonhado concurso público municipal. Eram inúmeros cargos em todas as secretarias municipais, dentre elas na SEMED, o cargo de professor de magistério com 136 vagas. Fui aprovada no concurso e lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, onde permaneço até os dias atuais.

No mês de março, fui empossada no cargo e, novamente, houve troca de funcionários em nossa escola e só foram lotados os novos concursados. Para o cargo técnico, apresentou-se o diretor Paulo Camargo Lacerda, vice-diretores Dorielson Rodrigues Gaia e Egídio Martins; a coordenadora pedagógica Liana Barreiros e a secretária escolar Joelma.

Nossa escola não é de 1º mundo, mas, na medida do possível, tenta superar os inúmeros obstáculos, tais como a falta de infra-estrutura, ou seja, não há salas de aula adequadas (as oito salas têm, cada uma, dois ventiladores, dos quais apenas um funciona), carteiras de madeira, quadro negro e giz, superlotação de alunos, apenas quatro lâmpadas fluorescentes por sala, etc. As nove turmas de Educação Infantil estudam nas mesmas salas de aula dos alunos de Ensino Fundamental, mas eles são tão pequeninos e as carteiras enormes, ficando suas perninhas lá em cima nas carteiras e suas costas não chegam a encostar-se no espelho, o que pode acarretar sequelas em diversos níveis de suas vidas. Dessa forma: 4 turmas, com 4 professores, alunos em 2 salas de aula; 1 sala com 1 professora e alunos. As quatro turmas são atendidas na área do antigo refeitório, espaço dos eventos escolares (deixando-nos ausentes dele).

Com 80 alunos e 4 professoras, essas 4 salas foram montadas com folhas de compensados; as carteiras e as mesinhas são adequadas às crianças da modalidade de Educação Infantil; esse processo se dá na parte da manhã. À tarde, funcionam duas turmas de 1ª série (uma de aula, outra de reforço) nesse espaço que já não tem estrutura nem adequação ao jardim. Não dispomos de quadra esportiva, apesar de já termos a estrutura pronta para receber o aterro e 8 anos de promessas vazias para construí-la. Só agora, no segundo governo do Waldoli Valente, no 1º semestre do ano de 2009, nossa Escola será reformada e ampliada, e a nossa quadra esportiva será construída.

Acreditamos que 90% dos nossos alunos são esforçados, criativos, dedicados ao estudo, os 10% levam na barriga os estudos, quase sem responsabilidade; e o mais importante: sabem que a educação (estudo) serve como a mola propulsora de transformação positiva na vida do indivíduo que a busca.

Nossa escola tem uma demanda de alunos de todas as idades: de 3 a 45 anos, que aguardam com ansiedade os seguintes eventos: a festa da Páscoa, o dia das mães, as festas juninas, o dia dos pais, o dia do estudante, os passeios do final de ano, enfim, somente as festas; já que a outra parte não é muito apreciada: as avaliações e as aulas diárias!

Como todos os jovens, os da nossa escola vivem os altos e baixos da juventude moderna, ou seja, amores, desamores, vitórias, derrotas, dúvidas, certezas, etc. Vivenciam essa fase sem perceber que muito rápido ela irá escapar de suas mãos sem terem aproveitado o máximo.

4 ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES, ALUNOS, PAIS E DA COMUNIDADE DO BAIRRO NOVA CAMETÁ

Na entrevista com os professores, alunos, pais e comunidade no bairro Nova Cametá, verificamos de perto suas reais condições financeiras, angústias, desejos e sonhos, que nos levam a ter esperança de um dia podermos ter uma escola com os padrões necessários para se atender às modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª à 8ª série) e EJA, com os requisitos mínimos para se ter uma educação de qualidade na Escola Santa Terezinha.

Em meio a tantos sabores e dissabores, como na maioria das escolas de nosso município, ao longo desses 12 anos de trajetória do ensino-aprendizagem, observa-se, quanto aos envolvidos nesta realidade (professores, alunos, pais e comunidade), que:

> As pessoas mudaram, a educação passou a interagir mais no meio do povo e principalmente nas crianças, jovens e adolescentes que estavam se perdendo nas drogas e violências que existem no nosso bairro. A mudança é que hoje são mais educados com as pessoas e regrediu o uso de drogas e as violências também diminuíram (N.G.F., ex-aluno, 16 anos, 2° ano Ensino Médio.)

De acordo com cada experiência vivenciada por cada participante ativo nesse processo de construção social da Escola Santa Terezinha, constatamos que: "Hoje, a Escola tem um quadro de Professores com mais formação, assim a Escola passa a ter um Ensino com maior qualidade" (M.S.N.G., 48 anos, mãe e moradora do bairro).

Desde sua fundação até o ano de 2002, quando foi realizado o primeiro concurso público municipal, o quadro de funcionários da Escola Santa Terezinha, em especial o dos professores foi ampliado: celetistas, estatutários e contratados. Nesse quadro, era quase inexistente a presença

de funcionário com nível superior. Atualmente, esse quadro tem um nível elevado de pessoas com graduação em diversas áreas do conhecimento; dando continuidade a seus estudos e garantindo, com isso, a qualidade no ensino-aprendizagem de seus alunos e de sua própria vida funcional, assim:

> Nesses doze anos, mudou o processo educacional, porque quando iniciou era só de 1ª à 4ª série e multisseriado, agora tem Educação Infantil, 1ª à 8ª série e EJA. Os professores estão mais qualificados e capacitados, com a ajuda de cursos de capacitação para trabalharem com as crianças e jovens deste Estabelecimento de Ensino (R.T.S., 53 anos, professora na Escola Santa Terezinha desde 1996).

Outra funcionária também fez considerações quanto às mudanças:

> Foram várias mudanças que ocorreram nesses 12 anos, no processo educacional, todos os funcionários não só os que continuam na Escola, como os que passaram por ela, fazem e fizeram de tudo para que a aprendizagem realmente acontecesse, para que os alunos tivessem uma educação de qualidade (M.S.M.V., 36 anos, professora da Escola Santa Terezinha desde 1996).

Entretanto, a satisfação é intensa com relação à Escola Santa Terezinha, neste sentido:

> Muitas coisas, dentre elas: o fato de ter uma escola perto das casas das crianças e dos adolescentes que nela estudam por ter uma boa localização. É muito bom ter uma escola no bairro em que moramos (D.S.S., ex-aluna, formada no Ensino Médio, 2005, e moradora do bairro Nova Cametá).

Além de todas essas vantagens adquiridas pelos moradores do bairro Nova Cametá ainda se almeja alcançar mais desenvolvimento qualitativo do referido estabelecimento de ensino, dessa forma:

> Por educação escolar entendo que três elementos são fundamentais, que constituíram a mudança nesses longos anos: 1°) Estrutura escolar, que foi constituído um prédio escolar dentro do padrão educacional; 2°) Infraestrutura: salas com cadeiras, lousas, refeitórios, pequena biblioteca, transporte escolar, entre outros; 3°) Quadro docente capacitado ingressado no serviço educacional através do concurso público, além disso, houve ampliação de turmas tanto na Educação Infantil, como na Educação de Jovens e Adultos (J.V.V., 40 anos, pai de aluno e morador do bairro).

Dessa forma, quanto à qualidade de ensino, é necessário:

> Desenvolver junto ao corpo da instituição o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola que vise à melhoria do ensino podendo contribuir com excelência intelectual o padrão de escola e, principalmente, diminuir

> consideravelmente a taxa de reprovação e evasão dos alunos (R.C.T.M., 21 anos, comunidade local).

Reconhecendo as dificuldades financeiras por que muitas famílias passam, esses menores tendem à reprovação e à evasão:

> A criança luta pela escola, para se manter nela. quer gostar, chegar a gostar, mas é frágil demais na luta desigual. E derrotar desse processo, não lhe fica apenas a falta de instrução, semianalfabetismo, mas algo muito mais profundo com a consciência da derrota (DINIZ, 1994 apud GOMES, 1996, p. 63).

Para tanto, vale mencionar que nossa escola apresenta uma estrutura que nos faz pensar que ela seja democrática, pois toda criança em idade escolar, ou seja, a partir dos seis anos de idade deve ser matriculada no 2° ano do Ensino Fundamental, isto é, o ensino de nove anos (Lei n° 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006. Conselho Nacional de Educação/ CNE-CEB). A Educação Infantil com Jardim I, II e III, perdeu o Jardim III que passa a ser o primeiro ano do Ensino Fundamental e a 8ª série passa a ser o 9° ano a partir do ano de 2009, no município de Cametá, (mudando apenas a nomenclatura de série para ano); mas a realidade é que, aos poucos, por meio do processo seletivo (provas, reprovação, repetência e outros), ela vai selecionando e descartando os mais fracos, os que mais precisam de instrução para sair da situação de alienação e/ ou passividade:

> A indignação face à barbárie promovida pelas leis do mercado concorrencial deve ser expressa continuamente. A precarização, a exclusão, o desemprego, a alienação no trabalho, de forma alguma, podem ser considerados como inevitáveis, como o preço a pagar pelo conforto de uma minoria (CATTANI, 2000, p. 33).

Em relação ao processo ensino-aprendizagem:

> Uma escola não depende somente de alunos, funcionários e prédio, depende também de uma união entre todos, para o trabalho dar certo e a escola caminhar com seus alunos nas boas qualidades. Se isso não acontecer, fico triste em afirma que futuramente a Escola Santa Terezinha se tornará somente um prédio com algumas lembranças. Para quem está dentro da escola, está tudo bem, mas para quem está fora, é muito vergonhoso observar e escutar tantas coisas que se passam na escola (D.T.V., 49 anos, comunidade local).

A entrevista foi realizada com um total de onze pessoas de quadros diversificados no bairro Nova Cametá, sendo a grande maioria objetiva alcançar a qualidade de ensino na Escola Santa Terezinha, assim:

> O que se depreende, inicialmente, é que, á medida que a sociedade vai criando novos modos de relacionar-se com a natureza, vai se tornando também mais complexa e o que era perceptível a olho nu passa a depender de ferramentas para ser apreendido. Essa emergência do processo sistemático, ou cientifico, passa a ser um elemento crucial, tanto no sentido de criação e recriação de novas alternativas sociais e também de trabalho, quanto como instrumento decodificador do já existente (SILVA, 2002, p. 48).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço, por natureza, de construção do conhecimento e a ação educativa é um processo que está sempre presente de forma direta e indireta no relacionamento humano. Nesse sentido, necessita sempre replanejar-se para a organização de práticas voltadas para a diversidade e, por isso, é preciso compreender que o processo de ensino-aprendizagem nem sempre ocorre com o sucesso que esperamos, pois, dependendo das dificuldades de nossos alunos para construir determinados conhecimentos, ele pode experimentar o processo de exclusão ou de fracasso escolar.

A sociedade busca, cada vez mais, a competência profissional e uma escola que também siga esta concepção (competências e habilidades). Aquelas pessoas que não conseguem responder às exigências da instituição rapidamente são identificadas com o problema de aprendizagem, por não se encaixarem nos parâmetros impostos; devido ao desemprego, analfabetismo e êxodo rural, que são fatores negativos, junto com as exigências do mercado de trabalho como a escolaridade e a qualificação profissional, tudo isso faz com que as famílias das classes pobres sintam-se impossibilitadas de conquistar os direitos que levam o ser humano à conquista de sua cidadania. No caso de famílias que não possuem uma renda fixa razoável, é muito comum haver falta de interesse, de sensibilização dos pais para com a educação de seus filhos, e, sem a devida valorização, essa educação não cumpre o seu papel como princípio para a "sobrevivência" dentro desse sistema político neoliberal – diante desse sistema capitalista vigente em nosso país, pois a educação é a mola propulsora para a transformação social.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1998, o artigo 205 afirma que:

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

Essa mesma escola serve também como espaço de exclusão e seletividade, ou seja, as famílias de classes pobres não acreditam que seus esforços chegarão até a reta final dos estudos ou, ao menos, à conclusão do nível fundamental de ensino; enquanto que, para os ricos, detentores de um excelente poder aquisitivo, é mais fácil tal abertura e a consequente chegada às universidades. Observa-se que nem sempre isso é realidade e, na maioria das vezes, são os pobres que ocupam as universidades, portanto: "Se a escola não está servindo à maioria e se, ainda por cima, está dando falsas esperanças e ilusões, ela não está cumprindo com sua missão e precisa ser mudada" (CECCON, 1993, p. 77).

Entendemos que, na visão de Corso (2000, p. 10): "A educação não deve ser privilégio e sim um compromisso social". Para nós, educadores, e para a sociedade cametaense, é fundamental contribuir com a formação de uma sociedade mais justa, visto que todo ser humano pode passar a ser mais valorizado; considerando que a educação contribui para a formação plena e o caráter do homem no meio social. Para isso, acreditamos que, tal como Gadott (apud VALE, 1996, p. 26), "a educação não é, certamente a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará sem ela".

Desse modo, para compreender a educação numa perspectiva transformadora é necessário situar o sistema escolar a um contexto social mais amplo onde o valor educativo na vida humana tenha real significado mediante o ensino-aprendizagem, pois, diante disso, é interessante ressaltar que não basta somente educar-se para a vida, mas sim fazer da vida e das experiências um constante aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. Planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de pesquisas*, n. 77, p. 53-61, 1991.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Belém: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará, Graphitte, 1998.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada*: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CARVALHO, Delza Maria. *Política e exclusão social*: um estudo sobre o município de Cametá-PA. Belém: Camutás, 1998.

CATTANI, A. D. *Trabalho & autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CECCON, C.; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CORRÊA, Roberto Lobato. *A rede urbana*. São Paulo: Ática, 1989.

CORSO, João Carlos. Educar para o trabalho e a cidadania. *Jornal Mundo Jovem*, n. 308, p. 10, 2000.

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil, 8.ed. São Paulo: Ática, 1994.

ENGELS, Friedrich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Edição Soviética, 1952.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 19.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Concepção Dialética da História, 1988.

IANNI, Otávio. O mundo do trabalho. *Revista São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: SEAD, 1994.

KRISCHKE, J. Violência urbana. *Jornal Mundo Jovem*, n.307, p.17, 2000.

LISBOA, Jair Arnaud; DUARTE, Roberto Antônio Nunes. *Nova Cametá*: O significado social da educação escolar num bairro periférico. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, do Campus do Tocantins/Cametá da UFPA, Cametá, PA, 1999.

LUDKE, Manga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPV, 1986.

MOREIRA, Elizonete Miranda; FREITAS, Selma de Fátima G. de. *Meninos e meninas fora da escola*: realidade e perspectivas no bairro Nova Cametá. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, do Campus do Tocantins/Cametá UFPA, Cametá, PA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr.2007.

SILVA, Gilmar Pereira da. *Trabalho, educação e desenvolvimento*: o norte da educação da CUT na Amazônia. 2005. Tese (Doutorado) – UFRN, 2005.

VALE Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

WERNECK, Hamilton. *Assinei meu diploma com o polegar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.









Descrição, narrativa e poesia na festa de São João Batista

Sílvio Teixeira da Silva

Resumo: Retrata a festa de São João Batista na cidade de Cametá, destacando a devoção do povo e recuperando a memória de ontem e hoje. Procura fazer uma viagem na festa de São João Batista, enfatizando os principais aspectos, desde o momento da preparação até a procissão do último momento da festa. Trabalha análises de alguns hinos tradicionais, e tem como desfecho uma leitura de intervenção da Festa de São João Batista, tudo isso como um grande ritual vivido, celebrado e venerado pela população cametaense.
Palavras-chave: Padroeiro; imagem; festa de santo; cultura.

Abstracts: The article portrays São João party Batista in the city of Cametá, detaching the devotion of the people and recovering the memory yesterday and today. He/she/you tries to do a trip in São João party Batista, emphasizing the principal aspects, since the moment of the preparation to the procession of the last moment of the party. He/she works analyses of some traditional hymns, and he/she has as issue a reading of intervention of São João Party Batista, all this as a great lived ritual, been celebrated and worshipped by the population Cametaense.
Keywords: São João party Batista; culture.

1 INTRODUÇÃO

A partir do momento em que você entra no Rio Tocantins-Pará, principalmente nas redondezas de Cametá, e vai navegando pelos mururés e aningais, pelas canoas e botos, pelo cheiro de mata e afeto caboclo, mergulha em uma cultura cercada de símbolos, rituais, crenças, magias, mistérios e muita manifestação popular.

Banhados por tantas águas, queremos parar nas quais eu pertenço, onde faço meu exercício sacerdotal, ou seja, onde celebro as “festas

de padroeiros", consideradas manifestação da religiosidade popular e carregadas de fé.

A festa acaba tomando características também do povo local, com o estilo de vida da realidade, embora acontecendo no mesmo estado, por exemplo, a festa religiosa de Cametá é diferente da festa de Igarapé Miri, e de Novo Repartimento.

Todas as pessoas que residem e estão presentes no município encontram-se de alguma forma envolvidas direta ou indiretamente no ambiente da festividade. A comemoração marca a cidade, desperta o comércio, envolve a todos. Devido à população ser ainda constituída de católicos, todos celebram a fé no padroeiro e param para se dedicar a este momento, tanto que este dia é feriado na cidade. As escolas trabalham temas relacionados à festa. A economia da cidade é movimentada pela festa, o comércio cresce, principalmente, com as vendas das confecções, sapatarias, acessórios e alimentos.

Essa festa é uma "mina" de grande valor e, assim sendo, podemos contemplá-la sob diferentes ângulos. Neste momento, optei, acima de tudo, em descrevê-la, registrá-la, e tentar fazer algumas análises, tudo partindo da minha experiência presbiteral. Assim, descreverei apenas as partes fundamentais, para ter, a princípio, um material escrito, lembrando que este será o primeiro trabalho acerca deste tema no município de Cametá, abordando a festa de ontem e a de hoje. Com certeza, nele haverá brechas a serem identificadas e preenchidas de formas diversas, mas formaremos um bom arcabouço de material sobre a manifestação religiosa na cidade de Cametá.

2 CAMETÁ DO MEU PARÁ

Antes de desenvolver o tema *Festa do Padroeiro São João Batista na Cidade de Cametá*, é importante mencionar que Cametá é considerada uma das mais belas cidades do baixo Tocantins. Além de cidade histórica, traz uma riqueza cultural plural, com grande destaque para a religiosidade.

Terry Eagleton (2005, p. 10) pensa a cultura presente em manifestações desta natureza da seguinte forma: "Trata-se da arte elevada ou das tradições de um povo são algumas vezes verdades sagradas a serem protegidas e reverenciadas". Diz ainda que a cultura herda o manto imponente da autoridade religiosa. Logo, cultura e vida religiosa na cidade de Cametá estão totalmente ligados e, para conhecermos melhor este aspecto da cidade, apresento o poema de Azuir Ferreira:

CAMETÁ DO PARÁ

Cametá tem humildade, e ao mesmo tempo imensidão.
Deus lhe deu toda felicidade, e a beleza de uma canção.
Do povo bom trabalhador, alegre empreendedor o ordeiro.
Cametá uma cidade Amor, João Batista é o seu Padroeiro.

Tudo em ti é camaradagem, um povo Amigo e irmão.
É dos tempos da Cabanagem, do povo na rua em revolução.
O seu porto antigo é um primor, de um construir altaneiro.
Cametá uma cidade Amor, João Batista é o seu Padroeiro.

Terra e povo do cultural, trabalhando o saber por tradição.
Cupijó é o Dom incrível Musical, e toda a poesia no coração.
Que toda a Ciência dá valor, e busca o Estudo por inteiro.
Cametá uma Cidade Amor, João Batista é o seu Padroeiro

É uma verdadeira aquarela, no Tocantins serena e ditosa.
Divina, querida e toda bela, é a nossa cidade maravilhosa.
Tá no lembrar aonde for, é nosso cantar mais verdadeiro.
Cametá uma cidade Amor, João Batista é o seu Padroeiro

Da Venerável Juventude, e tem esperançosa criançada.
Tens em tudo plenitude, Santa terra e gente abençoada.
Pela mata toda vida a linda flor, Amazônia alvissareira.
Cametá uma cidade Amor, João Batista é o seu Padroeiro.

Operosa de tão grande tradição, Porto, Museu e História.
Aldeia e Mercado toda ação, e tem Cabanos na memória.
Do Navegante sem temor, de inovar e de criar por inteiro.
Cametá uma cidade Amor, João Batista é o seu Padroeiro.

Em todo lado és beleza, seja do tempo antigo ou do novo.
Poderosa como sua correnteza, tem garra todo o seu povo.
Tão alegre terra do Cantor, o Bravo Maestro Sobranceiro.
Cametá uma cidade Amor, João Batista é o seu Padroeiro.

Forte no Cristianismo, e sua História é honra pra Nação.
Profundo o seu humanismo, cada um é um Amigo e irmão.
Pra frente e alto o seu pendor, Armada do povo verdadeiro.
Cametá uma cidade Amor, João Batista é o seu Padroeiro.

> Seu Pescador é especial, Gigante desse Rio Tocantins Mar.
> Um Trabalhador Amigo Genial, da fama do Santo Irmanar.
> Bem aventurado esse pescador, do Mapará sabor altaneiro.
> Cametá uma cidade Amor, João Batista é o seu Padroeiro

Cametá possui uma responsabilidade muito grande pela sua história de povo tão batalhador, um povo que tem uma trajetória de muita garra, dignidade e valores morais de justiça, direito e amor.

O autor Azuir Ferreira Filho faz essa homenagem à maravilhosa cidade de Cametá do Pará, onde se trabalha há alguns anos. Em seu poema nos apresenta a cidade, um povo com sua própria identidade cultural, famoso por seus maestros tão criativos, pela sua juventude animada e estudiosa, pelas suas igrejas tão amadas e pelo seu patrono extraordinário, São João Batista.

Na primeira estrofe do poema, Azuir refere-se à visão geral do lugar, do povo e da religião; na segunda estrofe, há uma citação histórica que apresenta um sentimento naturalista; na terceira estrofe, apresenta uma citação cultural de Cupijó; na quarta estrofe, o verso "*nas aquarelas no Tocantins serena e ditosa"* apresenta a diversidade cultural e recorda o naturalismo. A quinta estrofe é uma citação histórica, pelo fato de Cametá ser uma cidade jovem. No verso "*aldeia e mercado toda ação*", da sexta estrofe, apresenta os pontos turísticos de Cametá. A sétima estrofe cita a cultura e a força do povo cametaense. A oitava estrofe fala da citação religiosa, logo no primeiro verso "*forte no cristianismo*". A nona estrofe menciona a Cametá histórica, que vive da pesca, principalmente do mapará, símbolo forte do município, que possui, segundo o autor, um sabor regional.

Há de se notar ainda que, sempre nos últimos versos de cada estrofe do poema, há uma repetição: "*Cametá uma cidade Amor, João Batista é o seu padroeiro*", em que o autor destaca a grande veneração que o povo local tem pelo seu santo, pois sabe o quanto ele é venerado pelo município, como nos diz Mecenas Gonçalves (2005):

> [...] pois, embora o panteão da Igreja Católica tenha um grande número de ícones, há os santos mais preferidos, seja pela relação de afinidade com os valores, seja pelos milagres produzidos [...] a fé inabalável nesses santos produz no espírito do homem da Amazônia um sentimento de religiosidade que se aproxima do místico.

3 O PADROEIRO E A IMAGEM DE SÃO JOÃO BATISTA

Uma das marcas predominantes do povo amazônico é a profunda religiosidade. E em Cametá, a escolha do Santo para a cidade, segundo a história desse município, ocorreu desde a sua fundação oficializada em 24 de dezembro de 1635, quando recebeu o nome de Vila Viçosa de Santa Cruz de Cametá, sendo que, na mesma data, foi escolhido o nome do Glorioso São João Batista, para padroeiro do lugar.

Por meio de informações encontradas no *Livro Tombo da Paróquia de Cametá*, a primeira imagem de São João Batista, toda esculpida em madeira foi doada em 1821, pelo Príncipe Regente do Brasil, Dom João VI, ao nosso conterrâneo D. Romualdo Coelho, 8º Bispo do Pará, por intermédio da Rainha Mãe Dona Maria I. Provavelmente esta imagem encontra-se hoje na Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no bairro da Aldeia em Cametá.

A imagem (estátua) de São João Batista, que se encontra hoje na Catedral, foi esculpida em Portugal, toda talhada em madeira. A imagem apresenta um Santo com o rosto para baixo, cabelos compridos, barba e bigode, representando o estilo da época. Seus olhos castanhos escuros são de vidro, bem vivos, e direcionam-se a um cordeiro carregado em uma das suas mãos; os mesmos olhos percorrem também a todos os que se aproximam. Trajando uma roupa de pele de carneiro, com uma capa, não está totalmente coberto e mostra parte dos ombros e pernas. A mão esquerda traz a Bíblia, símbolo da boa nova, que significa o plano de Deus para a história humana (Ap 5,1), e o cordeiro; na mão direita, aponta com o dedo para o cordeiro, pedindo-nos para olhar para ele e compreender que *"*Ecce Agnus Dei*",* remete ao momento em que anunciou a chegada de Jesus com as palavras: "*Eis o cordeiro de Deus, aquele que tira o pecado do mundo*" (Jo 1,29). A imagem aponta para o Cordeiro, falando da importância dele, que representa Jesus, como guia e executor, apascentando o povo, conduzindo-o até as fontes da água da vida (Ap 7,17). A representação do cordeiro faz uma referência ao texto do Apocalipse, capítulo 5,6, quando nos apresenta Jesus como um cordeiro imolado, evoca o cordeiro pascal imolado no êxodo e cujo sangue nos resgatou (Ex 12,1-14; 1Pd 1,18-20; 1Cr 5,7; At 8,31-35; Jo1, 29). Junto a essa mão direita da imagem de São João Batista foi colocado um estandarte, formando uma cruz, a bandeira do estandarte é de prata em um formato de duas pontas. Sobre sua cabeça, para demonstrar sua santidade, encontra-se um esplendor, com raios firmes e significativos, como um grande sol a iluminar o homem, e, no centro desse esplendor,

encontra-se também a imagem de um cordeiro. Com toda essa prataria que cerca a imagem de São João, percebemos a oposição com um pobre homem simples, austero e humilde. Os pés da imagem estão descalços, significando um caminhante, que podemos interpretar em dois sentidos: o primeiro, o de alguém que caminha de uma forma livre, indo em oposição às estruturas da vida da época; o segundo, no sentido de alguém que caminha e prepara sempre o caminho.

O Santo encontra-se no altar-mor da Igreja Matriz, na parte superior, e todos os que chegam à igreja são levados a olhar para a sua direção. Durante a festa, ele desce do seu pedestal e se coloca próximo ao povo, para ser melhor venerado.

Por várias vezes pintado, ele recebeu sua última pintura em maio de 2006, por Carlos Alberto de Souza. O artista procurou traçar uma nova pintura em prata, dizendo que é de tradição do barroco brasileiro, e utilizou a folha de prata na pintura do manto, explicando que é comum o dourado, referência esta trazida da Bahia.

As imagens de São João Batista são apresentadas de diferentes aspectos. Existem algumas com as mãos para o alto e apontando com o dedo, no sentido de apontar para o Cristo, como Cordeiro de Deus; outras são apresentadas como uma criança, por ter sido o precursor de Jesus ainda no ventre da mãe, ou acompanhado com a cruz, referindo-se ao martírio, quando foi decapitado por ordem do rei Herodes e ainda com um carneiro no colo e a inscrição "Ecce agnus Dei", que lembra o anúncio de Jesus como Cordeiro de Deus.

4 QUEM FOI JOÃO BATISTA?

Para falar de João Batista, vamos à verdadeira fonte que é Bíblia Sagrada, nela especificamente no evangelho de São Lucas, capítulos de 1 a 3, encontramos todas as informações acerca desse grande profeta. João era filho do sacerdote Zacarias e de Isabel. Seu nascimento e sua missão foram anunciadas pelo anjo Gabriel. Na circuncisão recebeu o nome de João e seu pai o louvou como precursor do Messias. No ano décimo quinto do imperador Tibério César (de 1º de outubro de 27 a 1º de outubro de 28), João deu início à pregação. Segundo os evangelhos sinóticos, João pregava a penitência no deserto e a necessidade do batismo para a remissão dos pecados. Suas palavras eram duras e veementes. Insistia com vigor na necessidade do cumprimento dos deveres de estado. Argumentava com a proximidade da vinda do Messias

prometido. Sua pregação atraía muitas pessoas, impressionadas pelas suas palavras e pelo exemplo de vida penitente. O próprio Jesus deixou-se batizar por ele. João teve a sorte de muitos outros profetas do Antigo Testamento. Por ter condenado publicamente o adultério do rei Herodes, foi preso e encerrado na fortaleza de Maqueronte, onde foi degolado a pedido da esposa adúltera de Herodes. Narram ainda os evangelhos que alguns discípulos de João agregaram-se ao número dos discípulos de Jesus. Posteriormente, se encontram ainda vários discípulos de João na Ásia Menor, entre os quais se destacava Apolo, que, depois de receber o batismo cristão, associou-se à obra missionária de Paulo.

O bispo da Prelazia de Cametá, D. Jesus Maria, confirma essa afirmação.

> A figura de São João Batista com sua austeridade, humildade e, ao mesmo tempo, com coragem na proclamação da Palavra de Deus e na denúncia da injustiça torna-se exemplo de vida para todos os cametaenses e, em especial, para todos os católicos das comunidades cristãs, pastorais, equipes e movimentos desta paróquia (Mensagem do Bispo – Programa da Festividade de São João Batista 2006).

São João Batista é apresentado também como o santo do Batismo, tudo isso se encontra como referência na Escritura Sagrada, principalmente no evangelho de Mateus 3, 13-17, e Marcos 1,9, que nos apresentam o batismo de Jesus.

> Nesse tempo, veio Jesus da Galileia ao Jordão até João, a fim de ser batizado por ele. Mas João tentava dissuadi-lo, dizendo: "Eu é que tenho necessidade de ser batizado por ti e tu vens a mim?". Jesus, porém, respondeu-lhe: "Deixa estar por enquanto, pois assim nos convém cumprir toda a justiça". E João consentiu. Batizado, Jesus subiu imediatamente da água e logo os céus se abriram e ele viu o Espírito de Deus descendo como uma pomba e vindo sobre ele. Ao mesmo tempo, uma voz vinda dos céus dizia: "Este é o meu Filho amado, em quem me comprazo" (Mt 3,13-17).

5 OS PRIMEIROS FESTEJOS A SÃO JOÃO

Surgida há muitos séculos, a festa de São João Batista poderia ser melhor conhecida por meio de registros escritos, mas isso, nós sabemos, é uma missão um tanto difícil. Vou arriscar falando a partir do século XX, em que os registros orais estão mais latentes.

A partir do ano 1900, a comemoração era toda estruturada em irmandade, que tinha um presidente, sempre alguém da própria cidade, e era bem organizada pelos leigos; já os religiosos assumiam apenas a parte celebrativa.

Tinha início em seus preparativos com um ano de antecedência e começava com a reunião da irmandade, que elegia os mordomos festeiros do ano seguinte.

Havia as criações (porcos, galinhas, perus), que eram apartadas para engordar e abatidas no dia da festa. Estes xerimbabos eram preparados para serem leiloados, com a finalidade de angariar fundos para o custeiro do evento e, finalmente, a outra parte era reservada para alimentar os rezadores e os músicos.

A vestimenta era bem preparada, os paletós, chapéus tudo bem engomado para o dia da festa. Havia grandes diversões, recorda Milton Peres[1].

> [...] O pau de sebo era uma tradição, a pata-cega, quebra-pote, [...] na bandeira do pau de sebo tinha uma nota em dinheiro [...] nos coretos tinha duas bandas, a Euterpe do seu Vicente de Castro e a banda Carlos Gomes do seu João Rocha, tomava conta, tocava o bumbo, a família Melo tocava clarinete. Tinha uniforme com quepe e instrumentos, todos doados.

Nos programas antigos, aparecem os *Diretos em Belém*, pessoas que moravam na Capital Belém e se organizavam para ajudar na festa de São João. Essas pessoas aparecem com seu nome até o programa de 1995.

> Dr. Victor Tamer, Dr. Romeu dos Santos Peres, Srs. Deurival Azancot e Ruy Veiga e José Waldoly F. Valente (Programa da Festividade de São João Batista 1991).

Para retratar melhor esse período, cito um trecho da fala de Marlene Assunção[2], dada em uma entrevista na qual trata da festa de São João Batista, ajudando-nos a conhecer melhor a realidade daquela época.

> A festa de São João era uma festa muito tradicional do povo cametaense, onde durante o ano, todo mundo se preparava em função dessa festa daquela época. Naquela época não existia barraca, eram colocadas as mesas com as oferendas, e várias cadeiras (parece que de embalo) onde todos poderiam sentar, pessoas iam arrematar sentavam, e lá ficam pregando o leilão, não tinha mesa, era só a mesa do leilão o povo sentava

[1] Entrevista verbal de Miltom dos Santos Peres para o autor, em 08 out. 2008.

[2] Professora e grande conhecedora da história cametaense.

> no arraial, [...] A bebida era simplesmente a cerveja, o refrigerante e a gengibirra. A gente saía pelo arraial comprando. No arraial existiam muitas mesas, muitas bancas de doce: bolachinha, beijo de moça, era o aluar (milho), era gengibirra, caldo de cana. [...] Na véspera se soltava balões feitos de papel de seda, era o momento mais bonito, balões de 4 ou 8 metros aqueles balões imensos com fogo dentro que fazia seu Nelson Monteiro, durante o ano inteiro preparava esses balões pra ele soltar. A gente ficava ansiosos nesse momento, todo mundo torcia pra ver o balão ir embora, aqueles balões lindo colorido no céu eram vários balões era um ponto forte do arraial [...] Dia 24, a gente acordava com alvorada a banda tocando muito foguete [...] E no dia então era um preparatório para a missa, todo mundo se preparava, e essa preparação se dava o ano inteiro, onde todo mundo trabalhava, pensando neste grande dia da festa de São João Batista, todo mundo comprava roupa nova, os homens tinham o maior cuidado de comprar o chapéu de massa, uma bengala de prata ou de madeira bem trabalhada, paletó pra ir à missa, as mulheres que se trajavam muito bem, com roupa de vestido de baixo da perna bem comprido bem rodado e também sapatos bem altos, todo muito bem chic, todo muito de roupa nova. [...] No bar São João Batista, a CEPLAC organizava uma exposição sobre o cacau, era o período da safra do cacau, mês de junho e julho. Secavam faziam as barras de cacau, chocolate, é o doce do cacau, geléia fazia também o Capilé, o capilé era muito procurado porque era uma bebida que se pode tomar com água gelada pode tomar com caipira, ela funciona de dois jeitos: se você quer o suco, coloca água gelada para dissolver; se você quiser como aperitivo, coloca a cana. Havia a exposição de melhores cacaus colhidos, muda de cacau, tipo de cacau: cacau amarelo, cacau roxo, tinha cada cacau roxo que era a coisa mais linda, parece cacho de uva imenso. Acabou tudinho, que hoje não existe mais nada. O povo de Belém comprava muita geléia de Cacau [...].

Marlene Assunção apresenta nesta entrevista muitos sentimentos, emoções e valores vividos pelos seus antepassados, como também por ela mesma em sua infância e juventude no arraial de São João. A entrevista encontra-se na íntegra nos anexos deste trabalho.

6 HINO A SÃO JOÃO BATISTA

O Hino a São João Batista possui letra e música compostas no ano de 1969, pelo padre Jaime Krick, um holandês. Trabalha a religiosidade de fato e apresenta características da vida do Santo, destacando a questão do arrependimento para um processo de metanóia (conversão).

Refrão:

Padroeiro João Batista /
Ouvimos tua voz no deserto clamar/
"Fazei penitência, arrependei-vos/
O Reino de Deus está para chegar" (BIS)

I – A respeito de João o Profeta falou/
"No deserto em alta voz vai gritar/
Preparem o caminho para o Senhor/
Endireitem as estradas para Ele passar".

II – Um homem austero, a voz de um pobre/
Reunindo o povo daquela região/
Soldados, sacerdotes, simples lavradores/
João batizava no rio Jordão.

III – E o povo perguntava arrependido/
"No Reino de Deus que fazer?"
O Batista respondia "repartam comida"/
Roupa e terra pra todos viver.

IV – "Não sou o Messias que salva o mundo/
O Filho de Deus que em breve chegará/
Não batiza com água/
Mas com o Espírito e Fogo/
Um mundo novo ele anunciará!"

O eu-lírico praticamente reproduz uma narrativa bíblica, principalmente o refrão baseado no evangelho de São Lucas 2,4-7, que também se baseou no texto de Isaías 40,3-5. Apresenta a característica gramatical, seguindo a arte acadêmica, *"fazei penitência, arrependei-vos*".

Padroeiro João Batista /
Ouvimos tua voz no deserto clamar/
"Fazei penitência, arrependei-vos/
O Reino de Deus está para chegar"

A paráfrase das narrativas bíblicas visa ao despertamento das atitudes espirituais do povo (ouvinte) e a disseminação das doutrinas cristãs. O hino contém onze sílabas poéticas em todos os versos:

> A/ res/pei/to / de /João/ o /Pro/fe/ta/ fa/lou/
> "No/ de/ser/to /em/ al/ta /voz /vai /gri/tar/
> Pre/pa/rem /o/ Ca/mi/nho/ pa/ra/ o/ Sen/hor/
> Em/di/rei/tem/ as/ es/tra/das/ pa/ra Ele/ pas/sar".

Na primeira estrofe, temos o coloquialismo, na expressão "*para ele passar*", e também uma questão histórica, considerando agora um homem situado. A segunda estrofe baseia-se também no texto bíblico de Lc 10-14, nela temos as rimas intercaladas na primeira com a terceira estrofe nos versos: "E o povo perguntava arrependido" e "O Batista respondia 'repartam comida'". Na terceira estrofe há um embasamento bíblico no texto de Lc 3, 10-14, temos coloquialismo, *"o Batista respondia*". Apresenta proximidade para chegar ao povo. Na quarta estrofe é trabalhada a arte academicista.

Todas as estrofes são rimas cruzadas. De modo geral, percebemos que o autor fez uma poesia fragmentada, cada estrofe está sozinha, uma própria poesia.

7 RITUAL DA FESTA

A festa começa com as primeiras reuniões convocadas pelo padre para a organização do evento. Em seguida é formada uma pequena comissão para a elaboração do programa: definição do tema, montagem da liturgia, enquanto outros vão confirmar a presença dos noitários e mordomos. A caracterização do "tema" deve estar envolvida com a campanha da fraternidade e/ou alguma abordagem da vida paroquial. Após fazer a proposta, a equipe apresenta o tema para o pároco, que faz sua última avaliação. O desenho do cartaz é sugerido pela equipe e, na gráfica, trabalha-se com maior eficácia. Tudo isso segue a orientação contemplada no diretório da Prelazia de Cametá (2005, p. 37).

> Valorizem-se os momentos religiosos das festas de padroeiro, preparando com esmero as celebrações, as procissões, os cantos, a ornamentação da capela, do andor, etc. Na liturgia convém salientar as virtudes cristãs do santo padroeiro como modelo de santidade para o povo de hoje (Diretório pastoral da Prelazia de Cametá – par. 212).

A preparação da imagem para a festa é realizada com muito carinho, principalmente por algumas mulheres que trabalham na igreja; elas limpam e, se preciso for, restauram e deixam o Santo pronto para o momento.

Na cidade de Cametá, criou-se o *Auto de São João*, nos dias que antecedem a festa. O primeiro Auto, que aconteceu no dia 10 de junho de 2006, foi criado pelo Pe. Sílvio Teixeira, com objetivo de despertar no povo cametaense o gosto pelas manifestações culturais e religiosas, além de incentivar o trabalho dos artistas locais e sensibilizar a população para a religiosidade popular. Nesse mesmo ano, o Auto saiu após a Missa da Comunidade de São Benedito, às 20h30, até a Catedral. A caminhada iniciou com dois mastros (um dos homens e outro das mulheres), bandeiras e carros enfeitados para abrilhantar o cortejo: o primeiro carro apresentou o tema *Ritmo*; o segundo, o tema *Fé*; e o terceiro, o tema *Lendas*. Neste Auto, em que muitas atrações e novidades foram vistas, o povo cametaense vibrou e rendeu graças ao seu padroeiro São João Batista**.**

Às vésperas da festa, acontece o círio fluvial, onde a comunidade local levou o Santo para uma das comunidades do interior e celebrou uma missa. Ao final da tarde, a imagem chegou à cidade e aconteceu uma espécie de procissão.

Finalmente chegou o tão esperado dia. O evento começou ao amanhecer com a alvorada marcada pela queima de fogos e a música. Na expectativa para uma boa festa, quanto maior for o barulho neste dia mais animada será a festa.

Cada dia tem os mordomos, que animam o dia e a noite. Eles têm a função de jogar foguete, participar da missa/novena, oferecer um prêmio para o bingo da noite e organizar alguma atração para o salão. Aquele noitário que soltar muito foguete durante o dia, quer dizer que ele é um poderoso mordomo. Comenta Mecenas (2005):

> Assim durante o ano inteiro, toda a energia da família responsável pela festa ficava voltada em cumprir o compromisso com o Santo.

Na novena do Santo, está havendo uma grande preocupação da equipe litúrgica em fazer grandes celebrações, em que há uma participação maciça do povo. Conseguiu-se resgatar aspectos antigos da sua festa como a *Jaculatória de São João*.

1. O Glorioso Santo / de Cristo precursor / sede nosso modelo e nosso protetor (bis)

2. O Santo precursor / parente de Maria / sede no mar da vida / nossa luz nosso guia (bis)
3. Tem por timbre este povo / a nossa invocação, concedei-lhe propício constante proteção (bis).

A *Jaculatória de São João* é um hino com uma citação poética. É uma herança nordestina, considerada literatura de cordel por apresentar rimas. O eu-lírico invoca a entidade religiosa de forma coletiva, isto é, representa em seu pedido os anseios e necessidades dos devotos. A linguagem aqui utilizada é essencialmente formal, isso se evidencia nos verbos "sede", na regência do pronome "lhe", nas palavras "timbre" e "propício'. E essa linguagem tem relação com o contexto solene e reverencial que permeia a celebração religiosa. Na primeira estrofe temos "rimas emparelhadas":

O Glorioso Santo
de Cristo precurs**or**
sede nosso modelo e
nosso protet**or**

Na segunda estrofe, temos rimas cruzadas:

O Santo precursor
parente de Mar**ia**
sede no mar da vida
nossa luz nosso gu**ia**

Na terceira estrofe temos rimas simples e tom prosaico:

Tem por timbre este povo
a nossa invocação,
concedei-lhe propício
constante proteção.

O autor deste hino foi Serrão de Castro e Filho, conhecido como Vicente Secudera. O hino foi re-introduzido logo no início da celebração no ano de 2006 por insistência do pároco à época. É um hino cantado de uma forma lenta, num tom de lamento, súplica. Enquanto se canta, alguém entra na igreja com o estandarte do Santo.

Nas novenas a simbologia se destaca. A cada noite, a equipe celebrante faz o melhor possível e toda a liturgia é cercada por símbolos: logo no início, a solene liturgia vem com um tema, todo trabalhado no isopor com

desenhos artísticos, o momento da entronização da palavra é cercado de velas, fitas coloridas, materiais da terra (tipiti, matapi, etc.), há também coreografias, danças, teatro, etc.

Nas novenas, nas mãos das pessoas mais idosas, encontra-se o terço; acontecendo a missa, essas pessoas vão desenrolando as ave-marias com suas intenções pessoais.

Outrossim, é a participação nas novenas dos municípios vizinhos e de outros padres de outras paróquias.

O arraial é ainda uma expressão forte do círio, uma extensão da igreja. Ainda se veem aspectos do arraial antigo como vendas de biscoitos secos. Atualmente entrou o comércio moderno com os aparelhos eletrônicos. No arraial há uma exposição de trabalhos artísticos com biobiju, pinturas, arte na madeira e na cerâmica, doces regionais caseiros, crochê.

No arraial todo enfeitado com bandeirinhas, simbologia que lembra o aspecto junino, balões, boi-bumbá, há também aquelas pessoas que só vão olhar o movimento.

A missa final, ou seja, a missa oficial do padroeiro, que alguns anos já foi campal, acontece ultimamente dentro da igreja, que se torna pequena neste dia. Sempre é o bispo que a celebra e o povo gosta da presença dele como pastor. Essa missa significa muito para as pessoas, que vão cedo para se posicionar melhor e ficam atentas à mensagem. O bispo, já informado dos problemas do município, procura em seu sermão dizer palavras para ajudar o povo a discernir o que está vivenciando. É interessante que, ao final, o povo sempre comenta o discurso do bispo.

A procissão, que tem um grande destaque em Cametá, acontece no dia 24 de junho, último dia da festa, às 17h. Ela percorre as ruas da cidade e volta para a igreja matriz para a benção final. O Santo vai no centro, todo ornado de flores. A procissão, como uma grande cobra que se entrelaça na cidade de Cametá, procura percorrer quase todos os bairros. É uma "cobra viva", que vai levando a todos à Igreja, seu lugar, sua "toca". Acredito que seja uma substituição do círio, que o povo de Cametá ainda não criou. Trata-se de uma procissão muito valorizada pelos cametaenses, em que a multidão vai cantando e rezando em um clima de alegria e louvor a Deus. O povo espera o ano inteiro por esse momento da festa, que já faz parte do seu calendário e também do calendário do município.

Os patrocinadores fazem questão de ajudar a colaborar com este movimento e alguns comerciantes de renome já assumem determinados patrocínios há anos. Mas, o órgão de grande ajuda é a prefeitura, que

manda limpar as ruas, pintar as calçadas e enfeitar o arraial. Algumas gráficas patrocinam os cartazes e os programas.

Há também o trabalho voluntário do povo que faz a festa acontecer. Muitas pessoas se dedicam de corpo e alma à organização, chegando a dormir nos ambientes da festa. Neste trabalho voluntário, destaca-se o povo do interior que, há alguns anos, veio trazendo toda sua família para enfeitar o salão paroquial. Eles passavam a semana decorando-a com muito papel de seda colorido, muita conversa animada e, de vez em quando, tomavam um vinho para animar a vida. É bom lembrar que, por tudo isso, as pessoas se sentem importantes, sentem-se incluídas, fazendo parte dessa grande família e tornando a festa como algo de sua identidade.

As coordenações têm um coordenador geral, o padre, que acolhe as sugestões do povo, mas, na verdade, os grandes executores da festividade são os leigos.

É importante ter o objetivo da festa em vista: bancos novos para a igreja, sonorização, materiais litúrgicos. O que acaba criando grande alegria ao povo que ajudou a alcançar este fim, o diretório pastoral expressa este sentimento no parágrafo nº 216, falando da finalidade dos saldos das festas. Pe. José Geraldo expressa-se na mensagem de um dos programas:

> Estamos construindo o Centro Pastoral da Paróquia com sala e espaço para várias reuniões. O terreno foi comprado com o saldo da festa de 2001, e o saldo da festa de 2002 será destinado para esta construção. Daí a importância da participação e da colaboração de todos (Mensagem do pároco, Programa da Festividade de São João Batista – Programa 2002).

A decoração do andor é sempre feita por uma equipe que trabalha na organização da festa, na maioria das vezes é uma pessoa que já assume essa função há muitos anos; ultimamente as equipes têm trabalhado com flores naturais, que são doadas por algumas senhoras da cidade. A decoração do arraial é feita com temas ligados à festa e explora o tema junino. Há ainda os arcos da entrada da festa, cercados de luzes e de muitas cores. O povo também enfeita suas casas e nas ruas há coletas para bandeirinhas, balões e pinturas.

Outra extensão da igreja na festa é o barracão do santo, onde se realizam vendas de comidas e bebidas e as pessoas fazem questão de participar para colaborar com o Santo.

8 A CELEBRAÇÃO DO MASTRO

Dentre os costumes do nosso povo, destaca-se a *Celebração do Mastro*, como ponto básico das comemorações religiosas.

> Ritual que traduz a essência da cultura do ribeirinho, por se tratar de uma espécie de culto à natureza, na reverência simbólica à mata, através daquela espécie de totem (GONÇALVES, 2005).

A origem do mastro, segundo os registros orais, surgiu no nascimento de João Batista, pois, por falta de comunicação naquela época, seus pais Isabel e Zacarias prometeram aos amigos que, quando a criança nascesse, anunciariam o seu nascimento levantando um mastro com uma bandeira, tendo ao pé, uma fogueira a fim de que fosse visto longe para que todos tivessem conhecimento do acontecimento[3].

> [...] Conheci o mastro no círio fluvial, jogar o mastro na água é uma abusão antiga[4].

O mastro foi valorizado e podemos dizer incorporado na festa de São João Batista, em Cametá, no ano de 2003. Atualmente é a comissão que organiza o mastro, ela enfeita um grande pau, todo adornado com folhas e flores, e, na ponta, coloca a bandeira do Santo. A levantação do mastro acontece quando ele chega do círio fluvial, mediante o esforço coletivo, assim marca o ponto de partida para a festividade, é erguido em meio à alegria de todos e carregado por homens e mulheres, que percorrem algumas ruas da cidade cantando os versos da *Lavadeira*.

CANTO DA LAVADEIRA

Lavadeira da cidade, ô, ô lavadeira
Lava roupa sem sabão ô, ô lavadeira
Vai lavando e vai quarando ô, ô lavadeira
Tuas mágoas vai cantando ô, ô lavadeira
A bandinha está tocando ô, ô lavadeira
Pai Francisco desfilando ô, ô lavadeira
Foguetório estourando ô, ô lavadeira
O navio está apitando ô, ô lavadeira
Prepara meu fato novo ô, ô lavadeira
Teu vestido de chitão ô, ô lavadeira
Vamos juntos pro arraia ô, ô lavadeira

[3] Anóbio Pelaes de Sá. Entrevista verbal ao autor, em 08 out. 2008.
[4] Não sabemos a origem dessa informação.

É festa de São João ô, ô lavadeira
Meu compadre, meu jasmim ô, ô lavadeira
Meu cravo, meu bogarim ô, ô lavadeira
Meu xodó, minha verdade ô, ô lavadeira
Confirma nossa amizade ô, ô lavadeira
Levanta o mastro é sinal de festa ô, ô lavadeira
Hoje é teu dia, meu São João ô, ô lavadeira
Tremulando em cima tua bandeira ô, ô lavadeira
Balança em baixo, meu coração ô, ô lavadeira
São João, meu São João ô, ô lavadeira
Dá-nos tua proteção ô, ô lavadeira
Te pedimos com fervor ô, ô lavadeira
Muita paz, muito amor ô, ô lavadeira

O *Canto da Lavadeira* é um dos aspectos culturais significativos do município, hoje é uma característica da festa de São João, encontra-se exclusivamente ligado à cerimônia do mastro. O canto é um poema em quatro versos, em que há um solista, sempre uma mulher, e todos respondem o refrão, que é uma repetição em um único coro *"ô, ô Lavadeira"*. Os versos são espontâneos, criados na hora, são as mulheres que puxam o canto, elas não têm acesso a nenhuma letra escrita. O tema é bem objetivo, há rimas e musicalidade.

No poema há sete sílabas poética em cada verso:

La/va/dei/ra/ da/ ci/**da**/de,
La/va/ rou/pa/ sem/ sa/bão
Vai/ la/van/do e/ vai/ qua/**ran**/do
Tu/as/ má/goas/ vai/ can/tan/do

Na primeira estrofe do canto há o regionalismo, em que se percebe a expressão dos costumes do povo que labuta para garantir o sustento, fazendo referência à profissão da lavadeira. O eu-lírico invoca o festejo religioso bem como a entidade religiosa "São João". Com uma linguagem prosaica e simples, o poema agrega termos da oralidade típica do homem do campo, quando nos apresenta as palavras, "*quarando, esfregando, mágoas*". Temos na primeira estrofe rima emparelhada:

Vai lavando e vai quar**ando**
Tuas mágoas vai cant**ando**

Na segunda estrofe há o cultismo, a valorização da palavra e também o conceptismo (conteúdo). Na terceira estrofe, há crítica cultural e também o regionalismo, com rimas cruzadas:

Teu vestido de chit**ão**
Vamos juntos pro arraia
É festa de São Jo**ão**

Na quarta estrofe há a crítica cultural e temos rima emparelhada:

Meu compadre, meu jasm**im**
Meu cravo, meu bogar**im**
Meu xodó, minha verd**ade**
Confirma nossa amiz**ade**

Na quinta e na sexta estrofe, é trabalhada a questão da religiosidade. Na sexta estrofe temos rima emparelhada:

São João, meu São Jo**ão**
Dá-nos tua proteç**ão**
Te pedimos com ferv**or**
Muita paz, muito am**or**

A *Lavadeira* é um símbolo do povo comum, que a canta como se quisesse convidar-nos para esse cortejo.

O mastro permanece na praça, acompanhando toda a festa / novena. No final dessa festa, depois da chegada da procissão do Santo, acontece a derrubada do mastro. E, ao cair, o primeiro que o pegar será responsável em prepará-lo com sua bandeira para o ano seguinte. Depois, os participantes o carregam nos ombros e reiniciam o *Canto da Lavadeira*, até a beira do rio, onde o mastro é jogado e levado pela correnteza, com o sentido de levar tudo de ruim e deixar as coisas boas para serem bem vividas durante o ano.

O mastro é o símbolo da invocação do divino. Para os homens, significa pedidos de sucesso no trabalho, segurança; para as mulheres, é símbolo de casamento e fertilidade, capaz de espantar a inveja. E as flores que percorrem o pau representam a delicadeza e pureza feminina.

9 ÁGUA DE CHEIRO/BANHO DE CHEIRO

Não dá para festejar São João Batista sem falar do banho de cheiro. Mal inicia o período da festa de São João Batista e o povo já começa a procurar as folhas e as flores cheirosas, protagonistas do mês.

Há toda uma liturgia na preparação desse banho com a mistura das folhas amazônicas: a erva do manjericão com a raiz do patchuli, japana

da roxa e da branca, trevo, capitiú, jarumã de cheiro, pau de angola, entre outas. Após essa junção de cores e odores de folhas, elas são esfregadas na água fazendo a dança das folhas e, por fim descansadas, o banho vai para o sereno buscar a chuva divina de orvalhos. A noite será o grande palco para a sua transformação, de uma simples mistura, tornar-se-á o *Banho de Cheiro*. Não será uma simples mistura de ervas, mas sim algo que está por trás todo um espírito da água da vida, uma água capaz de curar, abençoar, perfumar e tirar a "caruara".

Este banho de cheiro invade completamente a festa religiosa de São João Batista e é incluído em algumas partes da liturgia, como no momento do ato penitencial. Em alguns casos, o sacerdote faz a aspersão da água ou coloca-a no "alguidar", para que as pessoas molhem suas mãos e a utilizem em qualquer parte do corpo para serem purificadas e abençoadas. Com este rito quer trazer a todos a vida, purificando-os de seus pecados e recebendo a misericórdia de Deus. Uma vez banhados pela água da vida, fazem um retorno à água do batismo, que traz ao povo uma vida nova, um novo nascimento, enfim, para serem ressurgidos da nova esperança. Ao término de algumas celebrações, o sacerdote também asperge a todos. E, no final da grande procissão, o sacerdote faz a aspersão que já se tornou uma tradição para o povo que só se retira após receber a benção da água de cheiro.

Nas madrugadas, os mordomos preparam tambores de banho de cheiro, para as pessoas se banharem e, assim, abençoadas por Deus, estarão preparadas para enfrentar o dia.

> [...] O banho de Cheiro na véspera de São João [...] isso é uma fé pura, quem não tomasse o banho de São João metia na cabeça que o ano é ruim.[5]

Esse banho de cheiro congrega todos ao seu redor, forma uma só família e torna-se assim o símbolo da unidade em que todos são mergulhados na água de Deus para uma vida nova.

10 A INTERVENÇÃO DO PADROEIRO

A festa do padroeiro não é somente uma manifestação cultural na cidade de Cametá, com cumprimento ou pagamento de promessas, ou marketing dos nomes das pessoas nos patrocínios e nas homenagens,

[5] Entrevista verbal de Anóbio Pelaes de Sá ao autor, em 08 out. 2008.

ou momento de reunião da família. A festividade de São João Batista apresenta outra leitura, talvez imperceptível na devoção do andor do padroeiro. Essa dimensão já vem sendo trabalhada há muitos anos na Prelazia de Cametá. Trata-se de uma leitura de "intervenção", ou seja, além da aclamação-louvor ao santo, a festa é uma ação que liberta, que alimenta a fé conscientizadora de seu rebanho e de todo o município, mostrando o novo caminho, alertando a juventude para o problema das drogas. E tem como mensagem central: gerar esperança, alegria e coragem no povo sofrido, não esquecendo o que nos diz Alba Zaluar:

> Só as grandes religiões [...] como o Cristianismo apresentam uma ética que aponta para o impulsos práticos para a ação, fundamentados nos textos psicológicos e pragmáticos das religiões (WEBER, 1964, p. 267).

Desde os padres da missão na década de 1960, já se pregavam de uma forma explícita uma comunidade cristã politizada.

> Se a mensagem de conversão, iniciada por São João Batista, inspirou a consciência humana para a seguinte declaração: "Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciência, e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade; tanto maior o apelo para toda a família cametaense refletir a mensagem do seu padroeiro em relação com a realidade de hoje" (Apresentação – Programa da Festividade de São João, 1982).

Havia uma grande preocupação com o lado social, em fazer o povo se organizar, em um pasquim lançado com o título *A igreja de Satanás*.[6] Neste, o autor ou os autores declarava(m): "Nossos filhos jamais irão às ditas missas / Resguardando seu futuro / Para que não sejam comunistas".

Hoje a Igreja continua trabalhando e lutando por um mundo novo, às vezes, de uma forma implícita, mas a igreja/paróquia continua fazendo seu papel de animar a caminhada das comunidades. Essa animação significa uma resposta e uma iluminação para o momento no qual vivemos.

Toda festa é pensada sobre um tema que favorece a vida em todos os seus sentidos, exemplo claro quando a festa de 2008 veio com o tema *A exemplo de São João Batista defendemos e promovemos a Vida*; e o lema: *Ide, missionários e missionárias da Esperança*, os quais procuram ajudar o povo a levantar sua autoestima para poder lutar pelos seus direitos de cidadão e pela melhoria da qualidade de vida.

---

[6] Pasquim *A igreja de Satanás* – sem autoria.

> Como já vem acontecendo por muito tempo na Prelazia de Cametá, para cada festa do padroeiro um ou vários temas são escolhidos a fim de serem refletidos ao longo das novenas e noitadas. Nesta ocasião o tema da "Família" aparece em destaque. Assim como a defesa da vida, o tema da família continua sendo objeto de preocupação para a Igreja e para a sociedade (Dom Jesus Maria – Mensagem do Bispo – Programa da Festividade de São João, 2006).

Em cada noite da novena existe um subtema que é celebrado com cantos, preces e invocações com o propósito de deixar uma mensagem de força, coragem e entusiasmo para o povo. A liturgia/novena ocupa esse lugar importante na vida dos fiéis. Nessa perspectiva da intervenção, a celebração antecipa o que se espera: é uma amostra grátis do futuro pelo qual se luta. Ela é fonte de alegria e esperança, ajuda a explicitar o significado dos fatos à luz da fé, une céu e terra no mesmo louvor, possui uma dimensão catequética, permite a leitura dos fatos com o olhar de fé e ensina, não discursivamente, mas por meio da experiência que confere um novo olhar.

Além das palavras, a festividade intervém no mundo simbólico. Seu valor não está tanto naquilo que é dito, mas também naquilo que é sugerido. A linguagem dos símbolos expressa a vivência da fé dos pobres. É a linguagem que sai do silêncio e faz pensar. Conduz ao silêncio. É a linguagem da luta, da denúncia profética, do povo que não sabe ler. Linguagem da poesia, da atitude sapiencial mais solta, da mística, da contemplação, da celebração, do amor. O momento em que esse processo de intervenção mais se intensifica é o das pregações (sermões) dos padres e do bispo, cuja mensagem, em 2006, dizia: "Está na hora de mudar. A festa de São João pode nos ajudar". Revelava a boa notícia de Deus acerca dos fatos da vida, e esses eram apresentados como exigência de fidelidade e compromisso. Descrevem a presença de um Deus bem perto de nós; não é um Deus distante, desligado, mas sim um Deus que faz história. Alertam acerca da ideologia que manipula, reanimam a fé, recordam os compromissos evangélicos, da práxis cristã, despertam as comunidades/famílias para a realidade que estamos vivendo, conforme o livro da sabedoria, quer oferecer como uma "ocasião de conversão" (Sb 12,10; 11,23). Diz o bispo Dom Jesus:

> Desta forma, consideramos que o dia da festa e os dias que a antecedem são momentos privilegiados para refletir temas relacionados com a vida do povo e iluminados pela Palavra de Deus (Mensagem do Bispo da Prelazia de Cametá – Programa da Festividade de São João, 2005).

Na procissão do Santo, em todo o percurso o povo não reza somente as ave-marias, mas vai caminhando, procurando iluminar os fatos para tirar deles os motivos para alimentar sua fé, cantar sua esperança e animar sua resistência.

E para corroborar na luta pelo compromisso de "mudança", a própria vida do padroeiro ajuda nesse sentido, apresentando a vida de um homem que viveu na alegria de Deus, denunciando a situação imoral dos dirigentes e do Império, para que o seu povo tivesse a implantação de um Reino para todos.

Por meio da vida desse homem, a equipe organizadora da festa prepara os devotos para o caminho do Senhor e pede o povo para espelhar-se no seu padroeiro e no seu grande guia Jesus Cristo, como a testemunha fiel, o *Agnus Dei*, animando-os a manter a esperança de um dia acontecer o novo Êxodo para o povo, principalmente para o município.

Podemos concluir dizendo: quem participa da festa de São João sai com uma fé forte, espírito comunitário, conhecimento da vida do Santo, sente-se consciente de seu papel de cristão, animado para vida e para lutar pelos seus direitos, descobre seu futuro e sua missão. De modo geral, é uma amostra e uma revelação, um ensaio de um mundo novo com a certeza de que Deus opera em cada cristão por aqueles que lutam pela justiça e pela fraternidade. É uma oportunidade para que o povo encontre força e coragem para continuar na resistência e na luta, sem desanimar buscando um "*novo céu e uma nova terra*" (Ap 21,1. Is 65,17).

REFERÊNCIAS

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas, 1973.

CAMETÁ. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/banco/cameta-do-para>. Acesso em: 26 dez. 2008.

Diretório Pastoral da Prelazia de Cametá, a serviço da Vida e da Evangelização. Cametá, PA: Prelazia, 2005.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

LIVRO TOMBO DA PARÓQUIA São João Batista, n. 1, 1905-1938.

MOCBEL, Alberto. *Lembranças e esperanças*. Belém, 1996.

SILVEIRA, Ildefonso (Fr.). *Vida dos santos na liturgia*. Leitura para reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

ZALUAR, Alba. *Os homens de Deus*, um estudo dos santos e das festas nos catolicismo popular. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

ANEXOS

DEPOIMENTOS

ANÓBIO PELAES DE SÁ e sua esposa ALDY GUEDES DE SÁ

Entrevista concedida no dia 08 de outubro de 2008, às 18h.

Anóbio Pelaes de Sá (70 anos) me recebeu muito bem, está com dificuldade de andar, vem apoiado numa bengala, reside sozinho com a esposa, devido ao barulho da rua, convidou-nos para irmos para a cozinha, onde sua esposa fez um café novinho, e, ao redor de uma mesa redonda e alguns mochinhos, ele foi narrando sobre a festa de São João Batista, momentos de alegria, momentos de grande empolgação, às vezes falava sério, mas por trás daquele homem grande, encontrava-se uma grande pessoa que já fez muito pelo município de Cametá. Sua esposa participou também da nossa conversa, a Sra. Aldy Guedes de Sá (73 anos).

Das comunidades, vinham donativos de Bucubarana. As comunidades eram responsáveis. Equipe do Pe. Geraldo de manutenção da festa, da organização da festa, vinham pessoas que queriam trabalhar um pouco

Limpeza da garrafa de noite e de dia agasalhando

No arraial tina uma equipe, João Maria Redig era o cabeça, folclore, foi da vacaria, da fazenda de Cametá Tapera, o boi Labioso e Radioso (fazenda) do Raimundo Cutia, Mário de Sá.

Navio da Enasa vinha de Belém, governo, vice, turistas.

O povo se dedicava para a festa de São João.

Tinha time do Clube do Remo e Paissandu

D. Aldy: as comunidades queriam fazer mais bonito do que a outra, inventava.

O Banguê, o povo ficava admirado

D. Aldy: até boi chegava, porco e outros.

Nós sai de trator arrecadando donativo, vinha cheinho, tudo sabia, com o finado João Peres. Banho de Cheiro (grande sorriso), véspera de São João. Aquilo é uma fé pura, quem não tomasse o banho de São João metia na cabeça que o ano é ruim.

D. Aldy: época reservada, não deixava a gente à vontade, era só assistir.

Fogueira pau de Sebo

D. Aldy: na velha equipe seu Naquito, mestre Arlindo, unidos até aqui na catedral. Hoje está uma competição faz o possível de ser melhor do que S. João (falando da C.C. de São Benedito). A Zezé, eles trabalhavam em conjunto em união. Os adultos seus fardos, palitos, eles iam mesmo, as mulheres, vestidos compridos.

D. Aldy: O São João não saía para esmolar, ele ficava na igreja.

Os chefes da comunidade marcava o dia, eles trazia no quintal do padre. Tudo, Jabuti, roubavam, naquela época não tinha proibição

D. Aldy: essa baderna não tinha, não tinha briga era só uma harmonia só.

Procissão saía da catedral, vinha pela rua da frente, mercês, pela rua da frente voltava para a Coronel até São Benedito, se via gente rezar, hoje toca esse som todo mundo fica calado.

Meu pai era ríspido, só saía em companhia da minha mãe.

O pai vinha pra assistir à missa, tinha o samba de cacete, banguê, a gente ficava olhando, quadrilha (muitos risos) era só diversão, todos brincavam.

Não conheci o mastro no círio fluvial, jogar o mastro na água é uma abusão antiga. D. Aldy: o porto que ele encostava fazia a véspera da festa. O barracão é provisório, Caverinha que fez. Eu fiz a sala de cirurgia do hospital. Pe. Jaime tocava muito.

MILTOM DOS SANTOS PERES

Entrevista concedida no dia 08 de outubro de 2008, às 19h, na sua residência, em frente à praça das Mercês.

Nasceu no dia 11 de outubro de 1929. Estava com um short e uma camisa e sentamos junto a sua mesa de trabalho, lugar onde tinha muitos livros, sua foto de sua formatura de Engenheiro e muitos papéis.

São João Batista em Cametá, eu fui servi, era acólito com o Pe. Pedro Hermans, fundou o grêmio Católico, era uma parte mais sadia.

A festa de São João em Cametá tem a parte profana e religiosa, tinha a diretoria, na ornamentação da igreja uma comissão.

Havia na barraca um padrinho comandava, uma família ou uma entidade.

Não vale a pena fazer dança, ela vem com briga, com esse avanço tecnológico...

Existia sempre a bebida, a cerveja, vendia muito comida, pastel, carne.

Eu fazia parte da diretoria que administrava, os diretores que organizavam tudo. Fui prefeito 04 anos, governando, mandava soltar fogos na véspera, tem que ter. Todo ano deveria existir, quanto mais apurar recurso, mais é melhor para a Igreja.

O bispo proibiu a bebida alcoólica, a festa não terminava ali, isso não quer dizer que o outro lado faça, o bispo não pode entrar na parte profana. A proibição somente na barraca. A medida é ótima, porque temos uma adolescência perdida.

Eu, como prefeito, tomava conta de 70% da festa de São João Batista, de todas as obras do arraial, pessoal da prefeitura enfeitava, colocava os enfeites, energia elétrica, ajudava nas outras comunidades, eu ajudei muito. Na parte esportiva, fomos campeão intermunicipal, ajudava os rapazes, alimentação por conta da prefeitura. O problema da Igreja por conta da prefeitura.

Minha mãe sempre foi católica, religiosa. Eu amo a minha igreja, moramos sempre ali na praça. As famílias eram sempre em grande número, hoje está diminuindo o número.

A Igreja tem que renovar.

O catecismo, a catequese, é importante na adolescência, tem que ensinar a Bíblia na catequese, na missa. Eu fiz parte da cruzada.

A igreja tinha um coral próprio.

A igreja precisa inovar, avance, mostre o evangelho.

O pau de sebo era uma tradição, a pata-cega, quebra-pote, isso anima a festa, na bandeira do pau de sebo tinha uma nota de R$ 50,00.

Colocar a corrida do círio, isso é inovar.

Nos coretos tinha duas bandas, a Euterpe do seu Vicente de Castro e a banda Carlos Gomes do seu João Rocha, tomava conta, tocava o bumbo, a família Melo tocava clarinete. Tinha uniforme com o quepe e instrumentos todos doados.

Como inovação colocar os fogos de vista na véspera do dia 24, para uma rentabilidade.

Quando eu era prefeito coloquei vários barcos. Havia vários barcos de Belém, o Catamarã, encostava 04 navios, era gente de classe média, média alta gente financeiramente bem. O círio fluvial foi uma inovação.

A Igreja tem que se movimentar, a despesa é grande, tem que renovar os paramentos, o padre precisa viver.

Fui prefeito no ano de 1989 a 1992.

MARLENE ASSUNÇÃO

Entrevista concedida no dia 08 de outubro de 2008, às 16h45, na cozinha de sua residência.

A festa de São João era uma festa muito tradicional do povo cametaense, onde, durante o ano, todo mundo se preparava em função dessa festa daquela época. Naquela época não existia barraca, eram colocadas as mesas com as oferendas, e várias cadeiras (parece que de embalo), onde todos podiam sentar, pessoas iam arrematar sentavam, e lá ficam pregando o leilão, não tinha mesa, era só a mesa do leilão o povo sentava no arraial.

Conheci seu João Peres, o seu Manoel Piranha era mais, pessoas que pregavam o leilão, as oferendas eram trazidas pelo povo do interior que vinha participar da festa, trazia o pato a galinha, o porco. A bebida era simplesmente, a cerveja, o refrigerante e a gengibirra. A gente saía pelo arraial comprando. No arraial existia muitas mesas muitas bancas, de doce: bolachinha, beijo de moça, era o aluar (milho) era gengibirra, caldo de cana.

Depois com o tempo que Pe. Geraldo mandou montar uma barraca, pré-montada, todo o ano depois da festa juntava e guardava, no tempo dele, aí passou a ser chamado barracão. O barracão da festa era montado nesse período terminava a festa desmontava, aí que começara as bandas e o povo a participar do salão.

O arraial era ornamentado com bandeirinhas, bandeirolas, o paneiro enfeitado como hoje fazem, bonecos, fazia a ornamentação balões. Na véspera se soltava balões feitos de papel de seda, era o momento mais bonito, balões de 4 ou 8 metros aqueles balões imensos com fogo dentro que fazia seu Nelson Monteiro, durante o ano inteiro preparava esses balões pra ele soltar. A gente ficava ansioso nesse momento, todo mundo torcia pra ver o balão ir embora, aqueles balões lindo colorido no céu eram vários balões era um ponto forte do arraial.

Onze e meia se vinha pra casa trocava de roupa e ia para praia que era o banho de cheiro, praia das Mercês, primeiro era somente na casa de seu Nelson Parijós, lá na beira, esse banho era restrito só pra pessoas que ele convidasse. Quando José Nonato de Assunção assumiu a secretaria de Cultura aí o velho Nelson já tinha falecido, mandava preparar tambores de banho de cheiro mandava comprar muito Sacaí, pra fazer a grande fogueira, colocava lá era conjunto para tocar, na hora meia-noite todo mundo ficava ao redor da grande fogueira, todo mundo com uma cuia da mão, todo mundo passava a fogueira, todo mundo ia buscar aquele banho se jogava e pulava no rio pra tomar banho na frente do rio ficava cheio de gente, aí a gente ficava tomava banho quando saía tomava jogar o banho cheiroso pra vim pra casa, a população todinha se reuniam na beira do rio, depois passou pra aldeia. Hoje é mais na aldeia que eles fazem, já o pessoal daqui não participa ficam mais restrito para o povo de lá.

Dia 24 a gente acordava com alvorada a banda tocando muito foguete e na véspera, antevéspera era também era um ponto forte chegada do grande navio dos romeiros, que vinha pra participar da festa de São João Batista. Sempre esse navio tinha a hora de chegada, ele chegava às 8h da manhã, porque era preparada a banda, a banda Euterpe ficava desde as

5h tocando, foguete, foguete era tocando, o povo todinho indo para a praça, a praça ficava cheia de gente, de Belém as autoridades todinhas vinham. Muita gente vinha, Dom Miltom vinha pra celebrar a missa e as autoridades que era convidada vinha participar também e os Cametaenses que moravam em Belém, principalmente o Dr. Vitor Tamer com toda a família, ele vinha passar a festa de São João Batista. Era uma sensação assim muito forte desse encontro de amigos que chegavam naquele momento.

E no dia então era um preparatório para a missa todo mundo se preparava e essa preparação se dava o ano inteiro, onde todo mundo trabalhava pensando neste grande dia da festa de São João Batista. Todo mundo comprava roupa nova, os homens tinham o maior cuidado de comprar o chapéu de massa, uma bengala de prata ou de madeira bem trabalhada, paletó pra ir à missa. As mulheres que se trajavam muito bem, com roupa de vestido abaixo da perna, bem comprido, bem rodado e também sapatos bem altos, todo muito bem chic, todo mundo de roupa nova. Depois da missa, havia o batizado, batizado pra 50, 40 crianças, esse dia era um dia de batismo mesmo, aproveitava o momento que os padrinhos muitos padrinhos eram de Belém, vinha então Dom Cornélio após a missa fazia a celebração do batizado ia até tarde essa celebração do batizado depois todo mundo ia para a barraca, festejar lá São João comprando, participando do Leilão.

À tarde, a partir das 15h, fechava todinho o barracão, todo mundo ia pra casa, para tomar seu banho pra retomar pra vim para a procissão de São João Batista.

A procissão daquela época era acompanhada pelo bispo, pelos padres, onde faziam uma trajetória pela cidade, São João percorrendo as várias ruas de Cametá e o povo acompanhando, muitos pagando promessa, muitas crianças vestidas de anjinho, de cativos, e cantavam e rezavam, a banda Euterpe também participava da trajetória todinha, rezando e cantando a banda Euterpe não tinha nada de falar e gritar, era reza, terço, era a jaculatória de São João, era os hinos de São João que se cantava ninguém comentava nada era só reza, todo muito rezando quem puxava era os padres, quando chegava a procissão novamente o povo entrava na igreja, o bispo e o padre dava a última benção lá era cantado o hino de São João Batista e depois soltava queima de fogos quase meia hora de queima de fogos a despedida da festa de São João Batista.

A igreja era a ornamentada pela dona Zula e dona Minervina, tia do João Maria Redig, elas trabalhavam o ano inteiro pra fazer a ornamentação da igreja de São João Batista. Elas mesmas faziam, confeccionavam e ornamentavam, elas passavam semana inteira para ornamentar, porque a igreja era ornamentada desde de lá de cima aonde tem aquelas colunas. Ela fazia aquelas trepadeiras de rosas. Ela vinha trançando até em baixo tudinho, fazia aqueles arranjos tudinho, e São João, elas ornamentavam só com rosas, feito por elas, passada no papel crepom com a parafina, fazia transparente aquelas pétalas daquelas flores, elas tinham um trabalho imenso também ornamentando com muitas plantas.

No bar São João Batista, a CEPLAC organizava uma exposição sobre o cacau, era o período da safra do cacau, mês de junho e julho. Secavam faziam as barras de cacau, chocolate, é o doce do cacau, geleia fazia também o capilé, o capilé era muito procurado porque era uma bebida que se pode tomar com água gelada pode tomar com caipira. Ela funciona de dois jeitos: se você quer o suco, coloca água gelada para dissolver; se você quiser como aperitivo, coloca a cana. Havia a exposição de melhores cacaus colhidos, muda de cacau, tipo de cacau: cacau amarelo, cacau roxo, tinha cada cacau roxo que era a coisa mais linda, parece cacho de uva, imenso, acabou tudinho, que hoje não existe mais nada. O povo de Belém comprava muita geleia de Cacau [...].





* DIA: 23/06 - (DOMINGO).
TEMA: CAMETÁ UM POVO DE FÉ E DEVOTO A SÃO JOÃO
Jr.1,4-10 - 1pd..1,8-12 - Lc.1,5-17
LITURGIA: Pastoral Familiar
SALÃO: Coordenação da Festa.
ARRAIAL: Prefeitura Municipal de Cametá.

* DIA: 24/06 - (SEGUNDA-FEIRA).
TEMA: 50 ANOS DE FÉ, CONQUISTAS E SONHOS.
Is.49, 1-6- At. 13,22-26 - Lc 1,57-68-80
LITURGIA: (MISSA): Coordenação e Comissões da Festa.
SALÃO: Coordenação da Festa.
ARRAIAL: Raimundo Nonato Xavier Viana.
PROCISSÃO: Às 16:00h - Grupo Walter Portilho

COORDENAÇÃO GERAL DA FESTA

* Os Padres, Socorro Monteiro, Nonato Cardoso, Odival Andrade, Doralina Lira, Jacira Valente, Glória Melo, Jailson, Marissanta, Marlene Francês, Ir. Rosa e Mariazinha

COMISSÕES

*LITURGIA: Os Padres, Ir. Rosa, Marissanta, Adéia, Mariazinha, Everaldo e Ana Lúcia.
*ORNAMENTAÇÃO - IGREJA - ANDORE PALCO: Glória Melo, Andy Sá, Raimunda Lídia, Benedito Assunção, Carlozita Francês.
*BAR: Jailson Lisboa, Nancy, Márcia, Mario, Rafael, Eduardo, Adriano, Lucival, Antonio e José Paixão.
*COZINHA: Selma Machado, Marlene Francês, Jovina, Inês Franco, Maria de Nazaré, Luciene do Carmo, Edivane Coêlho
*BINGO E LEILÃO: Doralina Lira, Joana Dáre, Jacira Valente, Glória Melo, Adéia Medeiros.
* ARRAIAL: Nonato Cardoso, Joana Angélica, Socorro Monteiro, João Redig e SECULTD.
*EQUIPE DE APOIO: Guardas de Nazaré.
*COMUNICAÇÃO E DIVULGAÇÃO: Odival Andrade, Eraldo Souza, Antonio Menezes.
*ORNAMENTAÇÃO SALÃO PAROQUIAL: Vicentinos e SECULTD.
*CÍRIO FLUVIAL: J. S. Furtado, Area Pastoral de São Pedro, coordenados por Maria Tereza Furtado e Pe. José Maria Chaves.
*ALVORADA: Escola São João Batista.

PRELAZIA DE CAMETÁ
50 ANOS DE FÉ, CONQUISTAS E SONHOS.
DIA 10 DE NOVEMBRO DE 2002
1952 - 2002

SALDO DA FESTA DE 2001: R$ 2.224,00
(Conforme Prestação de contas em 10/05/2001)

Este Saldo foi aplicado na compra de uma casa terreno ao lado da Casa Paroquial, onde será construído o Centro Pastoral Paroquial.
O Saldo de 2002 será para esta construção.

NOTA: Qualquer Informação, procurar alguma pessoa da coordenação geral da festa.

Pastoral do Dízimo

PROGRAMAÇÃO DA FESTA DE SÃO JOÃO BATISTA -2002
CAMETÁ-PA 2002
NA FESTA DE SÃO JOÃO BATISTA CELEBRAMOS 50 ANOS DA PRELAZIA DE CAMETÁ.
Missas - Dia 14 a 23 de Junho, às 19:00h
Procissão - Dia 24 de Junho às 16:00h

14 DE JUNHO
CÍRIO FLUVIAL
(CC DE PACUÍ DE CIMA)

24 DE JUNHO
MISSA CAMPAL
7:30H
(PRAÇA DA CATEDRAL)

Ó Deus Onipotente, nós vos pedimos, concedei que a vossa família siga pelo caminho da salvação, a fim de que, fiel aos ensinamentos de São João Batista, o Precursor, cheguemos seguros Àquele que ele anunciou, nosso Senhor Jesus Cristo, vosso Filho, que conosco vive e reina na unidade do Espírito Santo.
Amém.

MENSAGEM

Caros Paroquianos, Caros amigos.
Estão em nossas mãos o cartaz e a programação da Festa de São João Batista - 2002. A Festa é de todos nós e todos vamos nos empenhar para que seja uma Festa boa.
Neste ano de 2002, a Prelazia de Cametá celebra 50 anos de sua criação e nós vamos trazer presente este aniversário por termos São João Batista como Padroeiro da Catedral que é a Igreja Mãe da Prelazia.

Estamos construindo o Centro Pastoral da Paróquia com sala e espaço para as várias reuniões. O terreno foi comnprado com o saldo da festa de 2001, e o saldo da festa de 2002 será destinado para esta construção. Daí a importância da participação e da colaboração de todos.

Agradecemos a Deus pela vida de cada paroquiano e cada pessoa que colabora conosco e contribui na Festa de São João Batista. Pedimos as Bênçãos de Deus para nossa Paróquia, nossa Prelazia e por todas as nossas famílias.

Salve São João Batista!

Pe., José Geraldo

PROGRAMAÇÃO

* DIA: 14/06 - (SEXTA-FEIRA).
TEMA: SÃO JOÃO BATISTA PADROEIRO DE CAMETÁ
At. 19, 1-5 - Jo. 1,29,-32
LITURGIA: As Comunidades da área de São Pedro
SALÃO: Sargento, funcionários e alunos TG - 008 e Feirantes.
ARRAIAL: Motoqueiros e Taxistas - Coordenados por: Heleno Miranda e Edy Barreiros.

* DIA: 15/06/ - (SÁBADO).
TEMA: CF/2002 E OS INDÍGENAS DE CAMETÁ.
At. 10,34-43 - Mt.11,1-15
LITURGIA: C.Cs. São Benedito, e São Pedro
SALÃO: Secretaria Municipal de Educação, Professores, alunos, e funcionários.
ARRAIAL: Proprietários e Tripulantes dos Barcos: Rodrigues Alves, Trinave - Jubileu e Padre Cícero.

* DIA: 16/06 - (DOMINGO).
TEMA: A IGREJA EM CAMETÁ
Ex. 19,2-6a - Rm.5,6-11 - Mt.9,36-10,8
LITURGIA: Pastoral da Juventude
SALÃO: Hospital Regional "Romeu Peres
ARRAIAL: Feirantes, Açougueiros e Peixeiros: Coordenados por: João Dionísio, José Dene e Elias Viana.

DIA: 17/06 - (SEGUNDA-FEIRA).
TEMA: A CRIAÇÃO DA PRELAZIA EM CAMETÁ.
At.11,19-26 - Jo. 10,7-18
LITURGIA: Equipe de Liturgia da Catedral
SALÃO: Funcionários da Prelazia, Paróquia São João Batista e Seminaristas (menor)
ARRAIAL: Centro Miriti

*DIA: 18/06 - (TERÇA-FEIRA).
TEMA: A BÍBLIA NA VIDA DO POVO
At. 13,42-49 - Mt.13,1-9
LITURGIA: C.Cs Bairro Novo e Aldeia.
SALÃO: Escolas de Ensino Médio e Fundamental, SENAI

JÚLIA PASSARINHO E OSWALDINA MUNIZ.
ARRAIAL: SINTEPP - STR - Colônia dos Pescadores

*DIA: 19/06 (QUARTA-FEIRA).
TEMA: A CATEQUESE E A FORMAÇÃO DO POVO.
At. 9,26-31 - Lc. 4,14-21
LITURGIA: Os Catequistas e Preparadores da Crisma.
SALÃO: Apostolado da Oração e Guardas de Nossa Senhora de Nazaré.
ARRAIAL: Câmara Municipal de Vereadores e Funcionários.

*DIA: 20/06 - (QUINTA-FEIRA).
TEMA: A IGREJA POVO DE DEUS
At. 14,21-28 - Mt.16,13-20
LITURGIA: C.Cs. Antonio Franco, Beira Mar e Vicentinos.
SALÃO: Secretaria Municipal de Assistência Social
ARRAIAL: Carlos Jorge de Souza Tavares (Arraia), José de Oliveira Filho (Paulistinha), Dorival gomes Tavares e Donato baia Campos (Radá).

*DIA: 21/06 (SEXTA-FEIRA).
TEMA: NASCEM AS COMUNIDADES CRISTÃS EM CAMETÁ.
At. 2,41-47 - Mt. 28,16-20
LITURGIA: C.Cs. São Joaquim, Santa Teresinha, e Santa Maria.
SALÃO: Secretaria Municipal de Saude
ARRAIAL: Vicente Farias, Manoel do Carmo Farias e Rosalina Farias Gonçalves.

*DIA: 22/06 - (SÁBADO).
TEMA: A PRELAZIA DE CAMETÁ E A OPÇÃO PELOS POBRES.
Jr.20,10-13 - Rm.5,12-15 - Mt.10,26-33
LITURGIA: C.Cs.'Encas Martins, Matinha e Cidade Nova.
SALÃO: CDL (Câmara dos Dirigentes Logistas) e Associação Comercial de Cametá.
ARRAIAL: Nilson Machado, Francisco Machado, Manoel Wanzeler, Assis dos Santos e Família.



FESTIVIDADE DE SÃO JOÃO BATISTA

Padroeiro da Paróquia de Carnaíá

— Ano de 1952 —

A VERDADE VOS LIBERTARÁ

É para dar testemunho da verdade que nasci e vim ao mundo
Jo. 18,37

14 de Junho:
Início da Novena

15 de Junho:
Dia das CRIANÇAS

16 de Junho:
Dia das JOVENS

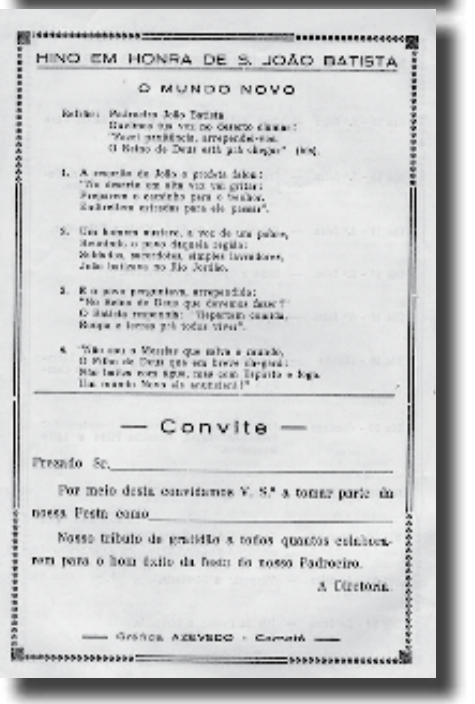
18 de Junho:
Dia das LAVADEIRAS

21 de Junho:
Dia de RECONCILIAÇÃO e PUREZA

23 de Junho:
VÉSPERA DA FESTA

24 de Junho:
FESTA DE SÃO JOÃO BATISTA

Preparai o caminho do Senhor, abrei estradas retas para Ele! Todos os vales serão aterrados e todos os montes serão aplanados. As estradas tortas tornar-se-ão retas e os acidentes com altos e baixos tornar-se-ão planos. E toda a humanidade verá a salvação que Deus dá. Lc. 3,4-6.



HINO EM HONRA DE S. JOÃO BATISTA

O MUNDO NOVO

Refrão: Pedreiros João Batista
Haviam um dia no deserto clamar:
"Vinde penitência, arrependei-vos.
O Reino de Deus está pra chegar" (bis)

1. A mando de João o profeta falou:
"Na deserto em alta voz vai gritar:
Preparem o caminho para o Senhor,
Endireitem estradas para ele passar".

2. Um homem ouviu, a voz de um profeta,
Mandando o povo fazendo jejum:
Soldados, mercadores, simples lavradores,
João batizou no Rio Jordão.

3. E a nova pergunta, arrependido:
"No Reino de Deus que devemos fazer?"
O Batista respondeu: "Repartam comida,
Roupa e tenda pra todos vestir".

4. "Não sou o Messias que nisto a mando,
O Filho de Deus já em breve chegará:
Não batiza com água, mas com Espírito e fogo.
Um mundo Novo ele anunciará".

— Convite —

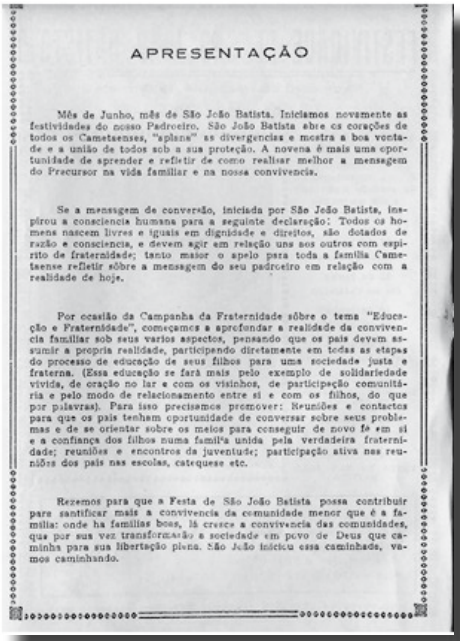
Prezado Sr._____

Por meio desta convidamos V. S.ª a tomar parte na nossa Festa, como_____

Nosso tributo de gratidão a todos quantos colaborarem para o bom êxito da festa do nosso Padroeiro.

A Diretoria.

— Gráfica AZEVEDO - Carnaíá —



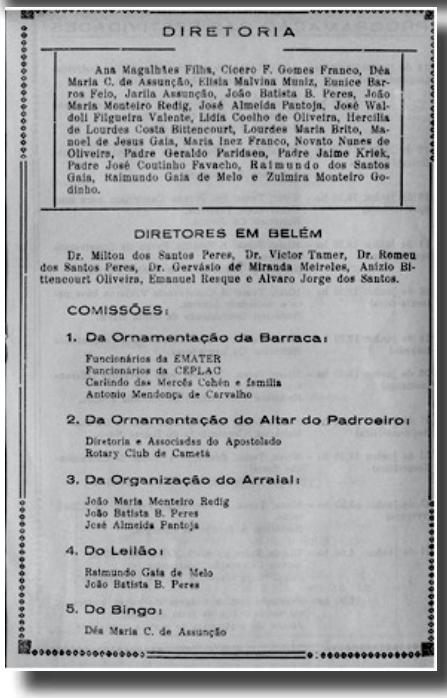
APRESENTAÇÃO

Mês de Junho, mês de São João Batista. Iniciamos novamente as festividades do nosso Padroeiro. São João Batista abre os corações de todos os Cametaenses, "aplana" as divergencias e mostra a boa vontade e a união de todos sob a sua proteção. A novena é mais uma oportunidade de aprender e refletir de como realizar melhor a mensagem do Precursor na vida familiar e na nossa convivencia.

Se a mensagem de conversão, iniciada por São João Batista, inspirou a consciencia humana para a seguinte declaração: Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciencia, e devem agir em relação uns aos outros com espirito de fraternidade; tanto maior o apelo para toda a familia Cametaense refletir sôbre a mensagem do seu padroeiro em relação com a realidade de hoje.

Por ocasião da Campanha da Fraternidade sôbre o tema "Educação e Fraternidade", começamos a aprofundar a realidade da convivencia familiar sob seus varios aspectos, pensando que os pais devem assumir a propria realidade, participando diretamente em todas as etapas do processo de educação de seus filhos para uma sociedade justa e fraterna. (Essa educação se fará mais pelo exemplo de solidariedade vivida, de oração no lar e com os vizinhos, de participação comunitária e pelo modo de relacionamento entre si e com os filhos, do que por palavras). Para isso precisamos promover: Reuniões e contactos para que os pais tenham oportunidade de conversar sobre seus problemas e de se orientar sobre os meios para conseguir de novo fé em si e a confiança dos filhos numa familia unida pela verdadeira fraternidade; reuniões e encontros da juventude; participação ativa nas reuniões dos pais nas escolas, catequese etc.

Rezemos para que a Festa de São João Batista possa contribuir para santificar mais a convivencia da comunidade menor que é a familia: onde ha familias boas, lá cresce a convivencia das comunidades, que por sua vez transformarão a sociedade em povo de Deus que caminha para sua libertação plena. São João iniciou essa caminhada, vamos caminhando.



DIRETORIA

Ana Magalhães Filha, Cicero F. Gomes Franco, Déa Maria C. de Assunção, Elisia Malvina Muniz, Eunice Barros Pelo, Jarlia Assunção, João Batista B. Peres, João Maria Monteiro Redig, José Almeida Pantoja, José Waldoli Figueira Valente, Lidia Coelho de Oliveira, Hercilia de Lourdes Costa Bittencourt, Lourdes Maria Brito, Manoel de Jesus Gaia, Maria Inez Franco, Novato Nunes de Oliveira, Padre Geraldo Paridaen, Padre Jaime Kriek, Padre José Coutinho Favacho, Raimundo dos Santos Gaia, Raimundo Gaia de Melo e Zulmira Monteiro Godinho.

DIRETORES EM BELÉM

Dr. Milton dos Santos Peres, Dr. Victor Tamer, Dr. Romeu dos Santos Peres, Dr. Gervásio de Miranda Meireles, Anizio Bittencourt Oliveira, Emanuel Resque e Alvaro Jorge dos Santos.

COMISSÕES:

1. Da Ornamentação da Barraca:

Funcionários da EMATER
Funcionários da CEPLAC
Carlindo das Mercês Cohén e familia
Antonio Mendonça de Carvalho

2. Da Ornamentação do Altar do Padroeiro:

Diretoria e Associadas do Apostolado
Rotary Club de Cametá

3. Da Organização do Arraial:

João Maria Monteiro Redig
João Batista B. Peres
José Almeida Pantoja

4. Do Leilão:

Raimundo Gaia de Melo
João Batista B. Peres

5. Do Bingo:

Déa Maria C. de Assunção

Literatura amazônica:
Aspectos do imaginário e do erotismo de Inglês de Sousa em O Baile do Judeu

Tereza Cristina dos Santos Veloso

Resumo: Este artigo aponta alguns aspectos do imaginário e do erotismo observados na narrativa *O Baile do Judeu*, de Inglês de Sousa, da obra *Contos amazônicos*. As questões tratadas neste trabalho estão organizadas em cinco tópicos: introdução, com considerações sobre Inglês de Sousa e sua obra *Contos amazônicos*; resumo da história do conto *O Baile do Judeu*; a ressignificação do imaginário mítico da Amazônia: uma releitura do mito do boto em *O Baile do Judeu*; a representação erótica na literatura amazônica, o erotismo de Inglês de Sousa em *O Baile do Judeu*; considerações finais. As reflexões aqui sugeridas são apresentadas de forma breve e singela sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema abordado.
Palavras-chave: Literatura; imaginário; erotismo.

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia, região chamada por muitas pessoas "pulmão do mundo", é conhecida mundialmente por sua rica biodiversidade. Contudo, seus atrativos vão além de belas paisagens, da variada fauna e flora e da abundância mineral; para alguns estudiosos sobre a Amazônia, esta região possui riquezas culturais não muito exploradas e, portanto, ainda pouco conhecidas; que é um verdadeiro tesouro, principalmente no campo das letras.

Alguns críticos literários (regionais) acreditam que, durante muito tempo, a literatura da Amazônia foi severamente criticada e marginalizada dentro do contexto literário nacional por não ter uma base teórica sustentável, porém, atualmente tem-se observado que, pouco a pouco, a literatura paraense vem conquistando o merecido reconhecimento. Já são destaques no quadro brasileiro literário os paraenses: José Veríssimo,

Dalcídio Jurandir, Marques de Carvalho, Bruno de Menezes, Eneida de Moraes, Haroldo Maranhão, Maria Lúcia Medeiros, Benedicto Monteiro e Inglês de Sousa, do qual analisaremos uma obra, objeto de estudo deste trabalho.

Segundo Vicente Sales, Inglês de Sousa é "o primeiro romancista da Amazônia". Desconhecido por muitos, inclusive por professores de literatura brasileira e estudantes dos cursos de Letras, Inglês de Sousa foi, de acordo com a pesquisadora Lúcia Miguel Pereira, o introdutor do Naturalismo no Brasil com a obra *O Coronel Sangrado*, de 1877, publicado quatro anos antes de *O mulato*, de Aluisio de Azevedo.

1.1 O AUTOR: INGLÊS DE SOUSA

Herculano Marcos Inglês de Sousa nasceu em Óbidos, Pará, a 28 de dezembro de 1853. Filho de uma família tradicional do Pará, iniciou os estudos em Belém, depois foi enviado para o Maranhão, e mais tarde seguiu para o Rio de Janeiro, mas foi em São Paulo, no ano de 1876, que se tornou bacharel em Direito, segundo a tradição da época. Embora tenha passado a maior parte de sua vida longe da cidade natal, é nela que o autor vai se inspirar ao compor a sua obra literária.

Dividindo a carreira de ficcionista com as de bacharel e político, o escritor paraense chegou a ser governador de Sergipe e do Espírito Santo. No Rio de Janeiro, fixou-se como advogado e professor de Direito. Foi também deputado federal, banqueiro e jornalista, além de membro da Academia Brasileira de Letras.

A obra de ficção de Inglês de Sousa pertence à fase naturalista e apresenta espírito de observação, amor à natureza e fidelidade às cenas regionais. Esse autor, que viveu o final do século XIX, foi testemunha do momento em que as luzes do pensamento científico começavam a surgir, provocando transformações políticas, religiosas e literárias. A instabilidade deste período se mostrava por meio das instituições que iam sendo desmitificadas, parecendo falidas, impróprias de conviverem com o novo pensamento que se formava no país. Seus primeiros trabalhos literários foram publicados sob o pseudônimo Luis Dolzani, com o título geral de *Cenas da Vida do Amazonas*: *O calculista* (1876), *História de um pescador* (1876) e *O Coronel Sangrado* (1877); com o ortônimo publica: *O Missionário* (1891) e *Contos amazônicos* (1893). O romancista paraense morreu em 06 de setembro de 1918, no Rio de Janeiro, deixando a todos um legado de obras, cuja central preocupação

são os problemas humanos da Amazônia.

Atualmente, a Academia Brasileira de Letras reconhece Inglês de Sousa como o introdutor do Naturalismo no Brasil, mas sem a repercussão de seus romances. Essa informação pode ser verificada no site http://www.academia.org.br/.

> [Inglês de Sousa] Foi o introdutor do Naturalismo no Brasil, mas seus primeiros romances não tiveram repercussão. Tornou-se conhecido com *O Missionário* (1891) [...] Neste romance, descreve com fidelidade a vida numa pequena cidade do Pará, revelando agudo espírito e observação, amor à natureza, fidelidade a cenas regionais (Academia Brasileira de Letras, 2006).

1.2 CONTOS AMAZÔNICOS: A OBRA

O Brasil vivenciava, no final do século XIX, o comércio escravo, a crise da Igreja Católica, a Guerra do Paraguai, a crise do segundo Império com o crescimento das campanhas abolicionista e republicana. Um contexto econômico, político e social que era favorável ao crescimento das ideias cientificistas que tomavam conta da Europa.

O país naquele momento era um ambiente ideal para se ter o Positivismo como filosofia de vida. Na literatura, o Romantismo, que idealizava mitos e uma natureza de paisagem exótica, começava a dar espaço a uma manifestação literária que tinha uma visão menos sentimentalista dos fatos da realidade, na qual a relação entre escritor e objeto literário passava a ser impessoal e objetiva; o realismo projetava-se no cenário literário nacional.

A literatura realista, que substituiu a romântica, se modificava e passava a analisar a realidade sob uma ótica rigorosamente científica, em que as personagens tinham os destinos traçados por forças superiores à sua vontade. As leis da natureza impulsionavam o homem para determinadas ações e ele não possuía mais domínio de si. É neste contexto que Inglês de Sousa escreve *Contos amazônicos*, publicado pela primeira vez em 1893. Essa manifestação do Realismo foi denominada de Naturalismo, definida por Afrânio Coutinho (2001) como:

> Um realismo a que se acrescentam certos elementos que o distinguem e tornam inconfundível sua fisionomia em relação a ele. É um realismo fortalecido por uma teoria peculiar, de cunho científico, uma visão materialista do homem, da vida e da sociedade.

A obra *Contos amazônicos* é composta por nove contos: *Voluntário*, *A Feiticeira*, *Amor de Maria*, *Acauã*, *O donativo do Capitão Silvestre*, *O Gado do valha-me Deus*, *O Baile do Judeu*, *A quadrilha de Jacó Patacho* e *O rebelde*. Essas histórias podem ser entendidas como crônicas de costumes de uma época, que apresentam personagens típicas da sociedade paraense daquele momento. Nas narrativas de *Contos amazônicos* é possível perceber a unidade dos temas, em que situações do dia a dia se ligam formando um conjunto de características da região. É uma leitura convidativa a todos que vivem, conhecem ou pretendem conhecer o Pará.

2 O BAILE DO JUDEU: O CONTO

Aqui proponho um resumo da história do conto *O Baile do Judeu*, de Inglês de Sousa, para situar aqueles que ainda não conhecem o enredo dessa narrativa.

> Certo dia um Judeu resolveu dar uma festa e convidar todas as famílias ilustres da cidade – naquela época os Judeus eram considerados inimigos dos cristãos. Se esperava que ninguém comparecesse aquela judiaria, porém às 8 horas da noite daquele famoso dia a casa do Judeu já não podia conter o povo que lhe entrava pela porta dentro pretextando curiosidade, mas na realidade movidos pela noticia dos excelentes comes e bebes, e aqueles que não foram convidados ficaram na frente da casa, curiosos a imaginar o que se passara lá dentro. Era em junho, em um dos anos de maior enchente do Amazonas. As águas do rio, tendo crescido muito, haviam engolido a praia e iam pela ribanceira acima, parecendo querer inundar a rua da frente (onde estava situada a casa do Judeu). Muito se dançou e bebeu naquela noite, o contentamento era geral e alguns chegaram a dizer que na vila nunca houvera um baile igual. A rainha do baile era dona mariquinha, mulher do Tenente Coronel Bento de Arruda; ela jovem de grande beleza, para os padrões da época, estava vestida de azul celeste e coberta com esmeraldas e rubis, porém o que mais encontrava era o sorriso e a forma agradável como tratava a quem lhe falava. Se a mais bela era dona mariquinha o mais satisfeito era seu marido, homem maduro, viúvo e rico, o Tenente Coronel que não dançara naquela noite, observara com gosto e contentamento os movimentos da esposa cujo a saia do vestido no rodopiar da valsa roçava-lhe as calças brancas. De repente às 11 horas da noite, entrou um sujeito baixo, feio, de casacão comprido e chapéu desabado, que não deixava ver o rosto, escondido também pela gola levantada do casaco. Foi direito a dona mariquinha, deu-lhe a mão, tirando-a para uma contradança que se ia começar. Foi

muito grande a surpresa de todos, vendo aquele sujeito de chapéu na cabeça e mal amanhado, atrever-se a tirar uma senhora para dançar, mas logo cuidaram que aquilo era uma troça e puseram-se a rir com vontade, acercando-se do recém-chegado para ver o que faria. A própria mulher do Bento de Arruda ria-se a bandeiras despregadas, e a começar a musica lá se pôs o sujeito a dançar, fazendo muitas macaquices, segurando a dama pelas espáduas, em uns quase abraços lascivos, parecendo muito entusiasmado. Toda a gente ria inclusive o Tenente Coronel, que achava uma graça imensa naquele desconhecido a dar-se ao desfrute com sua mulher, cujos encantos, no pensar dele, mais se mostravam naquelas circunstancias. O original cavalheiro saltava, fazia trejeitos, sinistros, dava gingos estúrdios, dançava a perder o fôlego e parara de rir. O Rabequinha friccionava com força o instrumento e sacudia nervosamente a cabeça; o carapanã dobrava-se sobre o violão e calejava os dedos para tirar sons mais fortes; o Penaforte, mal contendo o riso, perdera a embocadura e só conseguia tirar da flauta uns estrídulos sons desafinados; os três músicos, eletrizados pelos aplausos dos circunstantes e mais pela originalidade do caso, faziam um supremo esforço enchendo o ar de uma confusão de notas agudas, roucas e estridentes, que dilaceravam os ouvidos, irritavam os nervos, e aumentavam a excitação cerebral, de que eles mesmos e os convidados estavam possuídos. As risadas e exclamações ruidosas dos convidados, o tropel dos novos espectadores que chegavam em chusma do interior do interior da casa e da rua, acotovelando-se para ver por sobre a cabeça dos outros; e sonatas discordantes do violão, da rebeca e da flauta, e sobretudo os grunhidos sinistramente burlesco do sujeito de chapéu desabado abafavam os gemidos surdos da esposa de Bento de Arruda, que começava a desfalecer de cansaço e parecia já não experimentar prazer algum naquela dança desenfreada que alegrava a tanta gente. Farto de repetir pela sexta vez o motivo da quinta parte quadrilha a orquestra passou, sem transição a toca a dança da moda. Um bravo General aplaudiu a melodia cadenciada e monótona da varsoviana. Os pares que ainda dançavam retiram-se para melhor poder apreciar o engraçado cavalheiro de chapéu desabado, que estreitando então a dama contra o peito, rompeu em uma valsa vertiginosa, em um verdadeiro turbilhão, a ponto de se não distinguirem quase os dois vultos que rodopiavam entrelaçados, espelhando toda a gente e derrubando tudo quanto encontravam. A moça não sentia mais o assoalho sob os pés, milhares de luzes ofuscavam-lhe a vista, tudo rodava em torno dela; o seu rosto exprimia uma angustia suprema, em que alguns maliciosos sonhavam ver um êxtase de amor. No meio dessa estupenda valsa, o homem deixa cair o chapéu, e o Tenente-Coronel, que o seguia assustado para pedir que parasse, viu com horror o tal sujeito tinha a cabeça furada. E em vez de ser homem era um boto. O monstro arrastando a desgraçada dama pela porta fora, espavorido

> com o sinal-da-cruz feito pelo Bento de Arruda, atravessou a rua sempre valsando, ao som da varsoviana, e chegando a ribanceira do rio atirou-se lá de cima com a moça, e com ela atufou nas águas. "Dês dessa vez ninguém quis voltar aos bailes do Judeu (INGLÊS DE SOUSA, 2005).

3 A RESSIGNIFICAÇÃO DO IMAGINÁRIO MÍTICO DA AMAZÔNIA: UMA RELEITURA DO MITO DO BOTO NO CONTO *O BAILE DO JUDEU*, DE INGLÊS DE SOUSA

Nas obras de Inglês de Sousa, é constante a presença de mitos e lendas da região amazônica. A princípio essa característica pode parecer contrária às propostas do Naturalismo, momento literário do qual o autor faz parte. Então, questiona-se: por que um escritor naturalista que, de um modo geral, tem pretensões científicas faz tantas referências ao mútuo, ao sobrenatural?

Uma possível resposta poderia ser encontrada nas palavras de Matheus Martins. (2005):

> [...] não podemos esquecer que uma das obsessões de Inglês de Sousa reside justamente na representação de seu lócus natal a região amazônica, e que este mesmo espaço é muito marcado por um imaginário de seus personagens, chega a orientar, em muita medida, a sua conduta.

Logo a justificativa para a criação de uma atmosfera repleta de elementos míticos por Inglês de Sousa seria o fato de o universo amazônico ser constituído de representações desta natureza. Em seus *Contos amazônicos* retoma o imaginário mítico-lendário da Amazônia, porém, não apenas o reitera, ressignifica-o, isto é, acaba por criar outra representação e, sob esta óptica, propõe-se observar algumas notações no conto *O Baile do Judeu*, de Inglês de Sousa. Sobre a origem dos mitos Seganfredo e Franchini (2004) comentam:

> Eles surgiram de maneira espontânea, da imaginação popular, quando os registros da linguagem verbal eram muito diferentes da escrita de hoje, a caneta ou computador. O conhecimento de então era passado oralmente através de gerações [...].

Aceitar essas considerações é entender que o nascimento dos mitos está diretamente relacionado com a prática das narrativas orais, a qual é peculiar na região amazônica, com o passar dos tempos os mitos se configuram em formas mais ou menos definidas, porém nunca acabadas,

já que as histórias sofrem alterações, adquirem novos cenários e até novos personagens quando são transportados de uma região para outra ou mesmo no repasse entre gerações de uma mesma cultura.

Na vida amazônica a convivência com o sobrenatural (irreal) parece se tornar uma realidade para aqueles que creem nele. A este fato pode-se atribuir a construção de mitos pelos caboclos ribeirinhos. O homem amazônico acredita e dá significados a todos os elementos de sua narrativa imaginativa passando a transitar entre o real e o fictício. Portanto, os mitos constituem-se num sistema simbólico feito de valores, regras e punição determinados pelo homem; reunindo elementos subjetivos e universais que podem ser símbolos de valores de uma determinada sociedade.

O imaginário amazônico é povoado por muitos seres da mata e das águas. O personagem boto, figura mítica comum em inúmeras narrativas orais desta região, é descrito por Silva Paixão (2004) como:

> Uma mistura de peixe e homem que surge das águas em noites de lua cheia, com o objetivo de seduzir as jovens, que por ele se apaixonam envolvidas pela sensibilidade dessa figura mitológica, na forma humana apresenta-se como um jovem simpático, atraente e sedutor, que domina as moças a ponto de fazer com que, enfeitiçadas abandonam seus lares para segui-lo; tem um furo na cabeça marca que o torna reconhecido o boto anda sempre de chapéu, o que protege a sua identidade.

A representação dessa figura com traços marcadamente europeus pode ter sido resultado da influência dos povos colonizadores do país: portugueses, franceses e holandeses. Contudo, cabe ressaltar que, independentemente do processo de colonização, esta figura já fazia parte do folclore amazônico, é o que nos afirma Câmara Cascudo (1988): "o boto já era conhecido pelos índios como feiticeiro e sedutor quando os portugueses chegaram ao Brasil". Inglês de Sousa, em seu conto *O Baile do Judeu*, nos traz uma representação do dom Juan das águas amazônicas adversa à tradicional, conhecida por muitos, que é a de um rapaz: alto, loiro, de pele clara, de olhos azuis, com um chapéu e vestido todo de branco. O boto da narrativa desse autor é "[...] um sujeito baixo, feio, de casacão comprido e chapéu desabado, que não deixava ver o rosto [...] (INGLÊS DE SOUSA, 2005, p. 85).

Além do aspecto físico diferenciado do boto na narrativa de Inglês de Sousa, há também nesta a ausência do jogo de sedução entre o boto-homem e a mulher por ele escolhida para par romântico. A personagem do boto inglesiano, talvez por não ser um rapaz belo, é objetivo e se aproxima "sem rodeio" da moça mais bela da festa:

> [...] quando mais animado ia o baile, entrou de repente um sujeito [...] foi direto a dona mariquinha, uma contradança que se ia começar. Foi muito grande a surpresa de todos, vendo aquele sujeito de chapéu na cabeça e mal amanhado, atrever-se a tirar uma senhora para dançar [...] (INGLÊS DE SOUSA, 2000 p. 85).

É possível que esse escritor naturalista procure retratar a Amazônia enumerando não só os mitos que ali se formam, mas também descrevendo a forma pela qual convivem o homem e a natureza. Além da beleza, essas descrições despertam: a curiosidade, o interesse pelo diferente, pelo desconhecido, pelo excêntrico, sugerindo significações diversas conforme a necessidade de cada leitor. Contudo, é possível observar que, mesmo de forma não intencional, Inglês de Sousa nos apresenta um novo estereótipo de "boto", e este, ainda que feio, não deixa de encantar e seduzir.

4 A REPRESENTAÇÃO ERÓTICA NA LITERATURA AMAZÔNICA: O EROTISMO DE INGLÊS DE SOUSA EM *O BAILE DO JUDEU*

A relação entre literatura e erotismo, apesar de ser um estudo recente, não é novidade. Se observarmos os textos literários da Antiguidade, será possível perceber a presença da simbologia erótica seja, no plano humano, mitológico ou, muitas vezes, em ambos, envolvendo simultaneamente seres reais e fictícios. A representação erótica, quase sempre apenas sugerida pela literatura, pode ser considerada um mecanismo para que o leitor sinta-se à vontade para construir em sua imaginação as cenas de sexo e sedução.

A simbologia erótica do boto, também chamado de golfinho ou delfim, parece ser anterior às lendas da Amazônia, pois este, desde a Antiguidade Clássica, já era considerado um símbolo lúbrico, dedicado à deusa do amor Vênus / Afrodite, como se verifica em Câmara Cascudo (2000): "Consagrava-se (o Delfim) a Afrodite, porque os movimentos do animal parecido com os de um navio que, ao impulso das ondas, se eleva e desce, tem semelhança notável com os que acompanham o ato sexual".

É possível então pensar na possibilidade de que esta seja a razão pelo qual o "boto encantado" da Amazônia possua qualidades semelhantes à deusa da libido. Também cabe lembrar que, de acordo com a mitologia

da Antiguidade, o delfim é filho do deus do vinho (Dionísio, para os gregos, e Baco, para os latinos) e poderia ter herdado do pai o gosto por festa, música, dança, bebida e sexo, enfim, pela orgia.

Se na Antiguidade Clássica o boto animal possuía esta forte relação com o erótico, na literatura moderna o boto, personificado em homem na Amazônia, também é sinônimo de erotismo. Inglês de Sousa, em seu conto *O Baile do Judeu*, contrariando o perfil tradicional do galã das águas, já descrito no tópico anterior deste trabalho, narra uma festa típica do interior igual a tantas outras, cuja diferença está na presença de uma figura um tanto estranha que dançava divinamente sem tirar o chapéu da cabeça despertando não só a curiosidade, como o ciúme e até a inveja naqueles presentes no baile:

> Ora, já viram que tipo? Já viram que gaiatice! [...] É um moço muito engraçado, apesar de português! [...] No meio destas e outras exclamações semelhantes, o original cavalheiro soltava, fazia trejeitos sinistros, dava guinchos estúrdios, dançava desordenadamente [...] (INGLÊS DE SOUSA, 2005, p. 86).

Tem-se nessa narrativa vários elementos que simbolicamente nos remetem à construção de uma representação erótica, porém acredito não caber a este a definição de texto erótico de Durigan (1985): Apesar da grande quantidade de definições, optamos por entender [o texto erótico] como um tecido (textura) que tem um conjunto de relações significativas com a finalidade de organizar, através da linguagem uma representação cultural da sexualidade.

Partindo deste conceito do que seja texto erótico, entende-se a narrativa inglesiana *O baile do Judeu* não como um texto erótico, mas como um texto em que há a presença de erotismo, ou seja, compreende-se que o objetivo do autor não foi utilizar a linguagem para expressar elementos eróticos culturais da região amazônica. O vocábulo erotismo, que pode evocar desejo, sedução, ato sexual, tem sua origem na palavra Eros, o deus do amor, segundo a mitologia é um deus-menino que traz em sua aljava um turbilhão de flechas que ele usa em suas peraltices para acertar os mortais e fazê-los se apaixonarem enlouquecidamente. Para Durigan (1985):

> Etimologicamente, erótico provém de erótikos (relativo ao amor) e deriva de Eros, o deus do amor dos gregos e cupidos entre os romanos. Mais tarde, a psicanálise transformou-o em símbolo da vida, do desejo, cuja energia é a libido, princípio da ação.

O erotismo não deve ser entendido neste trabalho restritamente como apenas um estímulo ao ato sexual, mas sugere-se que se considerem os elementos de sedução que envolvem, conquistam, despertando não apenas o desejo físico dos corpos, mas também a libido da mente. Tomemos então algumas representações de conotação erótica observadas na narrativa *O baile do judeu*, de Inglês de Sousa. Neste conto, tem-se a figura feminina representada por uma moça jovem de grande beleza para os padrões da época, que despertara a cobiça de muitos homens e a inveja de muitas mulheres. Mencionadas as características físicas europeias, observa-se que não são essas que chamam mais a atenção, mas sim o "olhar" desta cabocla.

> A rainha do baile era incontestavelmente a dona Mariquinha, mulher do tenente-coronel Bento de Arruda, casadinha de três semanas. Alta, gorda, tão rosada que parecia uma portuguesa, a dona Mariquinha tem uns olhos pretos que haviam transtornado a cabeça de muita gente (INGLÊS DE SOUSA, 2005, p. 84).

Olhar, segundo Silveira Bueno (2000), é "fitar os olhos em, observar; cuidar; tomar conta; encarar; ver; notar; julgar; proteger; investigar; sondar", essa definição didática pode ser introdutória para as significações atribuídas a este por Chevalier e Gheerbrant (2002):

> O olhar é carregado de todas as paixões da alma e dotado de um poder mágico, que lhe confere uma terrível eficácia. O olhar é instrumento das ordens interiores: ele mata, fascina, fulmina, seduz [...]. As metamorfoses do olhar não revelam somente quem olha, revelam também quem é olhado.

Os olhos não só nos revelam o estado de alma dos indivíduos, alegria, tristeza, ódio, inveja, compaixão, desejo, como também nos fazem enxergar o que há de mais íntimo em nós mesmos. Na literatura há inúmeras referências à simbologia do olhar, exemplos: em *Dom Casmurro*, Machado de Assis insinua a personalidade dissimulada de Capitu por meio da expressão "olhos de ressaca"; em *Amor de Perdição*, Camilo Castelo Branco nos apresenta um singelo olhar pela janela como responsável por despertar o amor entre Simão Botelho e Teresa Albuquerque; no clássico *A Bela e a Fera*, é por meio dos olhos que a Bela enxerga a verdadeira essência da Fera e, a partir daquele momento, ela passa a vê-lo com "outros olhos", o monstro revela-se um belo príncipe. Na sabedoria popular, há a crença de que os olhos são o "espelho da alma" e se atribui importância e significado à cor

destes; os olhos azuis seriam os mais verdadeiros, os verdes os mais traiçoeiros e os negros os mais sensuais. Com isso, dona Mariquinha, personagem da narrativa aqui analisada, que possuía os olhos negros, teria o dom natural de encantar e seduzir. No enredo do conto *O Baile do Judeu*, não há o jogo da conquista entre o casal que protagoniza a história, talvez porque o objeto de conquista, de desejo não seja nem dona Mariquinha e nem o boto homem, mas sim todos os que se encontravam no baile, o casal parece querer seduzir e encantar a plateia que lhes assiste dançar.

A narração da dança do estranho sujeito desconhecido com a mulher mais bela do baile é carregada de erotismo. A figura engraçada que, junto com dona Mariquinha, cria inúmeras coreografias, caindo na graça dos convidados do Jude,u parece encenar o ato sexual, este sugerido pelo ritmo dos corpos que se intensificam a cada nova nota dada pelos músicos e pela respiração ofegante do casal que se assemelha aos amantes que buscam o mais intenso prazer.

> Ao começar a música lá se pôs o sujeito a dançar, fazendo muitas macaquices, segurando a dama pela mão, pela cintura, pelas espáduas, em uns quase abraços lascivos, parecendo muito entusiasmado. Toda a gente ria, inclusive o tenente-coronel, que achava graça imensa daquele desconhecido a dar-se ao desfrute com sua mulher. [...] As risadas e exclamações ruidosas dos convidados, [...] e sobretudo os grunhidos sinistramente burlescos do sujeito de chapéu desabado abafavam os gemidos surdos da esposa de Bento Arruda (INGLÊS DE SOUSA, 2005. P. 85-86).

Anterior ao desfecho da história, que se encerra com a descoberta de que o homem que havia propiciado tanta satisfação naquela noite a todos os presentes na casa do Judeu não era humano, mas sim um "boto", atribui clímax para o que também pode ser interpretado como o clímax do ato sexual, em que, embalados ao som da varsoviana, dona Mariquinha e seu parceiro parecem fundir-se em um ritmo alucinado, descontrolado, angustiado, no qual a moça parecia estar desfalecendo.

> Um bravo geral aplaudiu a melodia cadenciada e monótona da varsoviana [...], o engraçado cavalheiro de chapéu desabado, que estreitando então a dama contra o côncavo peito, rompeu uma valsa vertiginosa, em um verdadeiro turbilhão, a ponto de se não distinguirem quase os dois vultos que rodopiavam entrelaçados, espalhando toda a gente e derrubando tudo quanto encontravam. A moça não sentia mais o a soalho sob os pés, milhares de luzes afuscavam-lhe a vista, tudo rodava em torno dela, o

> seu rosto exprimia uma angústia suprema, em que alguns maliciosos sonhavam ver um êxtase de amor (INGLÊS DE SOUSA, 2005, p. 86-87).

De acordo com o Dicionário Grove de Música, a varsoviana trata-se de uma dança "originaria da França, durante o ano de 1850, era uma versão elegante da mazurca, incorporando elementos da Valsa" (1994, p. 381), no texto de Inglês de Souza, essa música constitui-se como uma espécie de canto fúnebre, parecendo prever a desgraça que estava por acontecer; dona Mariquinha passaria a habitar eternamente as profundezas do rio e se tornaria mais uma vítima do lendário boto da Amazônia.

> No meio dessa estupenda valsa, o homem deixa cair o chapéu, [...] o tal sujeito tinha cabeça furada. E em vez de ser homem era um boto, [...] o monstro, arrastando a desgraçada dama pela porta afora, [...] atravessou a rua, sempre valsando, ao som da varsoviana, e chegando à ribanceira do rio, atirou-se lá de cima com a moça imprudente, e com ela se atufou nas águas (INGLÊS DE SOUSA, 2005, p. 87).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura engloba todos os acontecimentos e todas as tradições de um povo: música, dança, comidas e roupas típicas, artesanato, história, linguagem e literatura. Esse último elemento pode ser considerado como a "alma" da cultura, já que, por meio da linguagem, oral ou escrita, atribui-se plurissignificação às palavras, transforma em arte as paisagens de uma região e até pequenos acontecimentos do cotidiano, revelando sentimentos íntimos e adormecidos dentro do homem. Inglês de Sousa, embora faça parte de um período histórico entremeado de grandes transformações políticas, econômicas e sociais, que receberam influências das ideias cientificistas do século XIX, retrata nos *Contos amazônicos* cenas do cotidiano amazônico.

O autor paraense, descrevendo as peculiaridades da vida do caboclo, traz para a literatura as manifestações míticas cultivadas pelo povo dessa região. No conto *O baile do judeu* parece fazer uma releitura da figura do boto encantado, mito este muito popular nas narrativas ribeirinhas. Contrariando a imagem do dom Juan das águas de belo rapaz, nos apresenta uma personagem desengonçada e cômica, que, mesmo não tendo a beleza como característica marcante, continua sendo a atração dos bailes que frequenta, encantando e seduzindo todos ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BUENO, Silveira. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Global, 2000.

CORRÊA, Paulo Maués. *Inglês de Sousa em todas as letras*. Belém: Paka-Tatu, 2004.

CORRÊA, Paulo Maués. *Contos selecionados de Inglês de Sousa*. Belém: Paka-Tatu, 2005.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 18.ed. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 2002.

DURIGAN. Jesus Antônio. *Erotismo e literatura*. São Paulo: Ática, 1985.

FRANCINI, A. S.; SEGANFREDO, C. *As 100 melhores histórias da mitologia*. Brasília: FNDE, 2004.

Título
Linguagem & Educação na Amazônia:Faces e Interfaces de Pesquisas
Volume I – Linguagem, Cultura e Sociedade

Formato
15,5 x 22cm

Tipo
Times New Roman

Número de páginas
345



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

FACES E INTERFACES DE PESQUISAS

"Muito além de uma socialização do que se fez no interior de um curso lato sensu, a publicação de Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa *marca o início de um pensar-fazer das condições para a materialização de um projeto maior: um possível programa de pós-graduação stricto sensu."*

Gilmar Pereira da Silva &
Doriedson S. Rodrigues

ESPECIALIZAÇÃO EM
LINGUAGEM & EDUCAÇÃO:
Uma abordagem textual,
discursiva e variacionista

UFPA
PROAD

CAMPUS
UNIVERSITÁRIO
DO TOCANTINS
CAMETÁ

ISBN 856328701-X
9 788563 287014

Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

ACERVO DIGITAL

Esta obra digital em formato PDF foi gentilmente disponibilizada por seu(s) autor(es), organizador(es) e/ou detentor dos direitos autorais para ser distribuída gratuitamente pelo Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-UFPA, por meio de seu WebSite Institucional **www.campuscameta.ufpa.br**

É permitido apenas seu uso pessoal, não comercial e, preferencialmente, para fins educacionais.

Esta cópia pode ser distribuída livremente, desde que seja mantida a sua forma original e também seja citada a fonte de onde ela foi retirada. Para republicação em outros sites da internet, solicitar autorização ao Campus do Tocantins/Cametá.

Questões relacionadas a direitos de autor, dúvidas ou outras questões podem ser dirigidas ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA por meio do e-mail **cameta@ufpa.br**

Boa leitura!