

ISSN 1518-6520

ANALECTA

Volume 12 - Número 1 - Jan./Jun. 2011

Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO
Guarapuava / Irati - Paraná - Brasil
www.unicentro.br

ANALECTA

Publicação do
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - UNICENTRO

UNICENTRO
Rua Salvatore Renna, 875
85015-430 Guarapuava - PR

Fone: (0xx42) 3621-1019
Fax: (0xx42) 3621-1090
e-mail: analecta@unicentro.br
www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/

FICHA CATALOGRÁFICA

(Catalogação na publicação - Biblioteca Central Campus Guarapuava)

Analecta / Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual do Centro-Oeste. – v.1,
n.1 (2000) – Guarapuava: UNICENTRO, 2010 -

Semestral.

ISSN 1518-6520

1. Ciências Humanas – Periódicos.

*Esta revista é indexada no Latindex (www.latindex.unam.mx) e na Revista Eletrônica
GeoDados (www.geodados.uem.br).*

Este volume foi editorado no ano de 2014, portanto, a correção linguística segue o padrão do novo acordo ortográfico.

Nota: Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

Reitor

Aldo Nelson Bona

Vice-Reitor

Osmar Ambrosio de Souza

Publicação aprovada pelo Conselho Editorial da UNICENTRO

Comissão Editorial

Ruth Rieth Leonhardt

Marcos Nestor Stein

Terezinha Saldanha

Maria Aparecida Crissi Knüppel

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Realização

Comissão Editorial do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
UNICENTRO

Edição

Editora UNICENTRO

Beatriz Anselmo Olinto

Revisão

Daniela Leonhardt

Revisão dos abstracts

Terezinha Marcondes Diniz Biazi

Diagramação

Murilo Holubovski

Impressão

Gráfica da UNICENTRO

Lourival Gonschorowski

Capa

Fernanda Pacheco de Moraes

Entre o ideal e o real, entre projeto e a execução, entre a decisão de gabinete e o cotidiano do professor, do pesquisador, do autor, qual a distância que se estabelece? Como fazer para que as duas pontas fiquem próximas?

Enquanto o ideal ficar no ideal, no quase utópico, sem contemplar a realidade do professor universitário no seu fazer cotidiano, as lacunas estender-se-ão indefinidamente e os projetos ou não serão executados ou o serão de modo insatisfatório, inadequado.

Estabelecer metas, colocar exigências, para quem não vivencia a realidade do ensino e as implicações que a esse trabalho inerem, é muito fácil. Também é fácil para quem dispõe de infraestrutura e fundos financeiros.

Muitas das solicitações impostas ao professor, que tem na sala de aula e com o aluno o primeiro compromisso, não consideram, com a devida atenção, as múltiplas ações que ele tem que executar, ainda fora da sala, para exercer com zelo o seu *métier*.

A publicação de artigos, por parte do professor, inclui-se entre as exigências da Universidade porque ser professor implica também ser pesquisador para que o trabalho esteja sempre atualizado. Da pesquisa à redação de artigos o passo ainda é longo. A publicação já foge à decisão do professor pesquisador e aos critérios temporais estabelecidos pelos setores decisórios.

Alguns avanços já fazem parte do rol das facilidades dadas ao professor pesquisador entre eles a destinação de carga horária para a execução das pesquisas. Outra forma de aproximação entre o requerido do professor e a difusão da pesquisa é a manutenção, por parte da Universidade, de veículos de publicação, revistas institucionais que difundem a produção científica e possibilitam cumprir o que é exigido. A ANALECTA é um desses instrumentos de aproximação entre as imposições institucionais e o empenhado esforço do professor, contribuindo, pois, para auxiliar no compromisso de publicação, dando a todos a possibilidade de atender ao demandado.

Entretanto, o tempo de uma revista, apesar de estabelecida a periodicidade, nem sempre pode ser cumprido por múltiplas razões, tais como a dificuldade para conseguir pareceristas para os artigos, uma vez

que é trabalho voluntário, a demora de alguns consultores em emitir as considerações sobre o artigo, o vai-vem do trabalho quando há necessidade de reformulação, o tempo das correções e padronização do periódico, o tempo da gráfica no processo de impressão.

Estes são problemas atualmente enfrentados pela ANALECTA que se empenha para recuperar o atraso na publicação.

Contando com trabalhos de professores da UNICENTRO e de outras instituições brasileiras, privilegia artigos das ciências humanas. Nesse número estão contempladas as áreas de educação, ensino, história, lingüística. Correspondendo ao ano de 2011 o volume 12 é publicado no ano de 2014.

Registra-se aqui o agradecimento da equipe editorial aos autores, pareceristas, ao grupo técnico da Editora da UNICENTRO e a todos que, de alguma forma são responsáveis pela circulação de mais esse volume.

Ruth Rieth Leonhardt

SUMÁRIO

Movimentos sociais e a institucionalização: apontamentos teóricos sobre a ação do movimento negro no Mato Grosso do Sul.....11

Bruno de Oliveira Ribeiro

Bloomfield revisitado: processos de formação de palavras do vocabulário *chayenês*.....31

Felipe Augusto Santana do Nascimento

Vinicius Nicéas do Nascimento

A representação do Brasil nos seriados televisivos norte-americanos.....49

Leonardo da Silva

Contribuições da matemática na perspectiva da etnomatemática da educação do campo nas aulas do EJA.....71

Simoni Pergher

Vitor de Moraes

A memória sobre o pioneiro: como os nomes das ruas e prédios públicos legitimam o discurso do pioneirismo.....93

Cássio Augusto Samogin Almeida Guilherme

A taxonomia de Bloom e a aquisição de uma segunda língua: uma proposta exitosa de ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de Pernambuco.....105

Paulo Rodrigo Pereira da Silva

CONTENTS

Social movements and the institutionalization: theoretical considerations on the action of black movement in south Mato Grosso.....11

Bruno de Oliveira Ribeiro

Bloomfield revisitado: procesos de formación de palabras del vocabulario *chayenês*.....31

Felipe Augusto Santana do Nascimento

Vinicius Nicéas do Nascimento

The portrayal of Brazil in North-American television series.....49

Leonardo da Silva

Contribuciones de la matemática en la perspectiva de la etnomatemática de la educación del campo en las clases de EJA.....71

Simoni Pergher

Vitor de Moraes

The memory about the pioneer: how the names of streets and public buildings legitimatethe discourse of pioneerism.....93

Cássio Augusto Samogin Almeida Guilherme

The Bloom's taxonomy and the acquisition of a second language: a successful proposal for foreign language teaching in public schools in Pernambuco.....105

Paulo Rodrigo Pereira da Silva

Movimentos sociais e a institucionalização: apontamentos teóricos sobre a ação do movimento negro no Mato Grosso do Sul¹

Bruno de Oliveira Ribeiro
Universidade Estadual de Londrina
Londrina - PR

Resumo: A institucionalização de movimentos sociais no interior do estado se fortalece na década de 1990, no Brasil, acompanhado de um processo de democratização e ampliação da esfera pública nacional. Atualmente, uma das teorias políticas de grande fôlego é apresentada por Cohen e Arato em um diálogo com a teoria social habermasiana. Os autores pretendem uma autonomização da sociedade civil dos sistemas do mercado e do Estado, no entanto, entendem a ação dos movimentos sociais como também, capaz de ser uma ação ofensiva, e não apenas se defendendo das lógicas sistêmicas, como eles atribuem a Habermas. Valendo-se desse arcabouço teórico pretende-se realizar uma discussão com as especificidades do caso do movimento negro sul-mato-grossense e sua internalização como parte do Estado e sua institucionalização como ONG. Mudanças importantes no padrão de políticas públicas de recorte racial ocorreram no Brasil, assim como mudanças na organização e ação dos movimentos sociais, de modo geral, e em especial, no movimento negro brasileiro, que se fortalece nas unidades estaduais da federação.

Palavras-chave: Sociedade civil. Movimento social. Mato Grosso do Sul.

Abstract: The institutionalization of social movements within the state is strengthened in the 1990s in Brazil, accompanied by a process of democratization and expansion of the national public sphere. Currently, one of the wide-ranging political theories is presented by Cohen and Arato in a dialogue with Habermas' social theory. The authors aim at an empowerment of civil society in the systems market and in the state. However, they understand the action of social movements as also capable of being an offensive action, and not just as a defense from the systemic logic, as assigned by Habermas. Drawing on this theoretical framework, this study aims at discussing the specificities of the case of the black movement in the south part of Mato Grosso and its internalization as part of the State and its institutionalization as a non-governmental organization (NGO). Important changes in the pattern

¹ Texto publicado na revista ANALECTA v. 11, n.2, p. 71- 88, sem correções e republicado no v. 12, n.1, com as correções efetuadas pelo autor.

of public policies related to the racial situation occurred in Brazil as well as changes in the organization and action of social movements in general, and in particular, in the Brazilian black movement, which gains strength in the state units of the federation.

Keywords: Civil society. Social movement. Mato Grosso do Sul.

Introdução

A institucionalização de movimentos sociais é um dado da contemporaneidade, e é este fato que se pretende analisar. Partindo das concepções teóricas de sociedade civil e seu papel social em Cohen e Arato (2000), atenta-se mais aos capítulos IX e X principalmente e, dialogando com Habermas (1997), especificamente o capítulo VIII, compõe-se o universo teórico a ser debatido. No entanto, algumas especificidades são também apontadas, como o foco no movimento negro do Mato Grosso do Sul e sua caminhada para uma maior institucionalização enquanto ONG e no interior do Estado.

Singularidades históricas também atuam na aproximação entre o movimento negro e o Estado brasileiro, e não apenas na manutenção da dicotomia entre Estado e sociedade civil. A ditadura militar fortaleceu essa oposição e o seu fim amenizou essa tensão e aproximou Estado e sociedade civil, principalmente com o processo da Constituinte. Concomitantemente a essa aproximação, tem-se o (re) surgimento dos movimentos sociais e greves no país, fortalecendo-se após 1978 com importantes greves. No entanto, como aponta Raymundo Faoro, ainda com o processo da Constituinte, vários pontos de conflito ficaram inconclusos, fora os rompantes de política autoritária, exemplificado majoritariamente no período Collor e em sucessivas medidas provisórias, utilizadas em excesso. (REZENDE, 2010).

O movimento negro, especificamente, não foi em nenhum momento da história brasileira revolucionário, sendo assim, nunca quis ocupar o cargo executivo do país e sempre pautou suas atividades e conquistas de espaços e voz política na ampliação dos direitos de cidadania. Atualmente, seu foco é a promoção de igualdade racial, como uma forma de combate ao racismo, por meio de políticas públicas cobradas do Estado, mas também através de suas próprias instituições sociais, organizadas basicamente como ONGs. Este fenômeno teve seu processo de expansão nacional na década de 1990 no país e mantém-se sólido ainda hoje.

A partir do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as demandas raciais de âmbito nacional passam a ser incorporadas pelo Estado brasileiro, solidificando seu espaço no Governo Luis Inácio Lula da Silva (Lula) com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que possui *status* de Ministério. Em ambos os governos a aproximação do movimento social é sintoma de que Estado e sociedade civil não são sempre pares dicotômicos.

Mato Grosso do Sul se encaixa como um caso específico da federação, que será analisado com o aporte teórico apresentado e com o auxílio de algumas especificidades locais consideradas aqui para materializar o âmbito teórico da discussão política. Mato Grosso do Sul será um ponto mais palpável para os indicativos teóricos que serão apresentados.

Habermas e/ou Cohen e Arato

Esses autores atuam com um modelo tripartido de sociedade do qual fazem parte o mundo da vida e os subsistemas do mercado e do Estado com suas lógicas próprias, por vezes também, o modelo é tido como dual, entre mundo da vida e subsistemas. É um modelo que possibilita uma alternativa à oposição entre Estado e Sociedade Civil posta em autores como Hegel (2003), Marx (2005) e Gramsci (1989) principalmente. Para nos aproximarmos do conceito de sociedade civil apresentado por Habermas, Cohen e Arato, creio que seja necessário outro conceito, o de esfera pública, com o qual a ideia de sociedade civil está constantemente associada. A esfera pública é o ponto de articulação e mediação ao que foi visto como contradição por vários autores e que, na conjuntura contemporânea, representa uma aproximação na teoria entre o Estado e a Sociedade Civil, e a esfera pública materializa parte dessa aproximação. Habermas (1997) a coloca da seguinte maneira:

A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para comunicação de conteúdos, tomada de posições e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos. (HABERMAS, 1997, p.92).

A esfera pública é por excelência a área de atuação das organizações da sociedade civil, é o âmbito da opinião pública, justamente por conter vários fluxos comunicacionais do mundo da vida, e aponta também que

esses fluxos estão enraizados no mundo da vida, o que faz dela, um ponto de mediação entre as demandas do mundo da vida, ou sociedade civil e a sociedade política responsável por institucionalizá-las, ela é o ponto intermediário entre Estado e Sociedade. É na esfera pública o ponto de busca pelo entendimento e de negociações que fazem com que os procedimentos discursivos legitimem a institucionalização política.

A função da esfera pública não é de apenas perceber e identificar os problemas sociais; ela também os tematiza, problematiza e os dramatiza, o que significa fortalecer o lado *input*, que é entrada de demanda no poder administrativo, de modo convincente e eficaz, de maneira que ganhe força para adentrar no sistema político administrativo, lado *output*, representando o Estado ativo.

Mesmo o lado *input* tem outras formas em que a influência percorre a esfera pública e entra no sistema político, a saber, como: quando a demanda vem dos dirigentes políticos ou detentores do poder sem grandes influências da esfera pública, ou uma segunda maneira parte também do sistema político, mas necessita de uma mobilização pública para aprovação; e por último, a iniciativa parte da esfera pública de maneira que a opinião pública impõe ao sistema político uma pressão por tratamento diferenciado, sendo esta terceira o meio mais qualificado de formação da opinião pública, pois, os critérios formais de surgimento dão maior legitimidade à influência exercida pelas opiniões públicas ao sistema político. (HABERMAS, 1997).

A esfera pública assume duas feições diferentes, uma dimensão de mediação entre Estado e Sociedade Civil, já que o *input* é a entrada de demandas sociais no Estado e o lado *output*, a maneira pela qual o Estado institucionaliza a demanda social recebida. A segunda feição refere-se à dimensão ambivalente da esfera pública, capaz de gerar tanto o potencial emancipatório como constituir e reforçar lealdade pelo poder, pois o público, a opinião pública se formam nesse local. (LUBENOW, 2007, p.110-111).

Como a ação dos movimentos sociais, atualmente, de maneira geral, mas não de todos, busca influenciar o sistema político para que suas demandas possam ser institucionalizadas nos diversos *locus* possíveis, acabamos por focar a esfera pública em sua relação com a sociedade civil, que Habermas define da seguinte maneira:

O seu núcleo institucional é formado por associações e organizações livres, não estatais e não econômicas, as quais ancoram as estruturas de comunicação da esfera pública nos componentes sociais do mundo da vida. A sociedade civil compõem-se de movimentos, organizações e associações, os quais captam os ecos dos problemas

sociais que ressoam na esfera privada, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para esfera pública política. (HABERMAS, 1997, p.99).

Assim, a sociedade civil acaba por atuar na esfera pública como aquela que pauta os problemas sociais aferidos na esfera privada, transformando os problemas sociais em assunto de interesse geral na esfera pública. Deste modo, temos o enraizamento das demandas no mundo da vida, e sendo a esfera pública e o parlamento o ponto de entrada (*input*) das demandas para a sociedade política, cabe à sociedade civil influenciar o sistema estatal. Habermas afirma categoricamente “[...] na esfera pública luta-se por influência, pois ela se forma nessa esfera.” (1997, p.95).

Em Hegel (2003), a sociedade civil é intermediária entre a família e o Estado, na qual este último funciona como um *télos* a ser atingido, a sociedade civil é imperfeita quando se olha para o Estado, mas representa um desenvolvimento ao olhar para a família. Já em Habermas a sociedade civil também preserva essa função intermediária, mas não mais guarda a perspectiva da dialética histórica hegeliana de afirmação-negação-superação, e passa a vincular o mundo da vida às lógicas sistêmicas, através da esfera pública.

Enquanto isso Cohen e Arato (2000), conseguem enraizar ainda mais o vínculo entre sociedade civil e subsistemas. No prefácio da sua obra apresentam uma definição operativa do conceito de sociedade civil, como sendo:

Entendemos a la sociedade civil como una esfera de interacción social entre la economía y el Estado, compuesta ante todo de la esfera íntima (en especial la familia), la esfera de las asociaciones (en especial las asociaciones voluntarias) los movimientos sociales y las formas de comunicación pública. La sociedad civil moderna se crea por medio de formas de autoconstitución e automovilización. Se institucionaliza y generaliza mediante las leyes, y especialmente los derechos objetivos, que estabilizan la diferenciación social. (COHEN; ARATO, 2000, p.8).

Como ainda usam o modelo habermasiano, utilizam a concepção dual de sociedade que diferencia entre subsistemas e mundo da vida. A sociedade civil se encontra no modelo de Cohen e Arato no nível institucionalizado do mundo da vida, como apresentado por Lubenow:

O mundo da vida envolve processos comunicativos de transmissão cultural, integração social e socialização, cuja reprodução requer instituições capazes de renovar e preservar as tradições, solidariedades e identidades. Essa dimensão institucional corresponde ao conceito de sociedade civil e, nesse sentido, distingue-se da dimensão linguístico-simbólica do mundo da vida. (LUBENOW, 2007, p.108).

O mundo da vida também é um espaço que sofre diferenciação societal (instituições sociais, cultura e personalidade) gerados pelos processos de modernização e é pavimentado por fluxos comunicativos que envolvem transmissão cultural, integração social e socialização. Cohen e Arato (2000) afirmam que a racionalização do mundo da vida é gerada pelo mesmo processo de modernização, e acaba produzindo instituições e formas associativas que se materializam como sendo a sociedade civil o âmbito mais racionalizado do mundo da vida, que compartilha ações comunicativas, instrumentais e estratégicas por atuar em todas as lógicas. (mundo da vida e subsistemas).

Porém, apesar de Cohen e Arato basearem sua reconstrução do conceito de sociedade civil no modelo dual de Habermas, apresentam suas principais críticas ao autor, pelo papel dado por ele aos movimentos sociais. Afirmam que o enfoque dado aos movimentos sociais se alterou ao longo dos anos. Primeiramente, eles viram os movimentos como o elemento dinâmico dos processos de aprendizagem social e de formação da identidade, uma vez que eles, se aproveitando das novas formas de socialização, podem transpor as estruturas de racionalidades disponíveis em formas de práticas sociais e incorporar novas identidades e normas; posteriormente, os movimentos com projetos democráticos têm o potencial de iniciar processos pelos quais a esfera pública pode ser reanimada e os discursos institucionalizados dentro de uma ampla gama de instituições sociais. (COHEN; ARATO, 2000).

As críticas dirigidas, de certa forma, são a um primeiro conceito de Habermas, de maneira geral, por faltar um pouco de institucionalidade, deixando os potenciais emancipatórios da sociedade em um nível muito abstrato. Também apontam que Habermas enxerga os movimentos sociais como reações defensivas contra a colonização do mundo da vida pelas lógicas sistêmicas.

En resumen, no ve a los nuevos movimientos como portadores de nuevas identidades sociales (rationales) sino como estancados en el particularismo. Tampoco los ve como orientados hacia la promoción de la institucionalización de los potenciales

positivos de la modernidad, o a trascender una política expresiva de retirada, ni cree que sean capaces de hacerlo (COHEN; ARATO, 2000, p.590).

Cohen e Arato apostam que os movimentos sociais, e por sua vez a sociedade civil, não apenas são defensivos, mas também podem ser ofensivos, na medida em que tentam criar receptores para as suas demandas dentro dos subsistemas, permitindo que os movimentos tenham ação dentro dos dois âmbitos da sociedade - sistemas e mundo da vida. A ação ofensiva se direciona à sociedade política e econômica, de maneira que desenvolvam organizações que possam exercer pressão sobre esses domínios, através principalmente de lutas por reconhecimento e uma política de influência, dirigida aos que se encontram nesses sistemas.

Em Habermas (1997), a sociedade civil atua pautando os problemas sociais na esfera pública, que também é uma ponte entre Estado e sociedade. É justamente nesse espaço de mediação entre Estado e sociedade, tido como esfera pública, que Cohen e Arato inserem a sociedade civil como um espaço autônomo do todo social, apontando para o processo de modernização que continua atuando. Os mesmos autores apontam que as demandas organizadas em instituições sociais do mundo da vida, atuam enquanto sociedade civil, de maneira ofensiva e defensiva, mas também sendo autorreferencial, autolimitada, autorreflexiva e democrática.

Os autores buscam dar um maior protagonismo da sociedade civil e dos movimentos sociais, tanto na teoria política contemporânea quanto na empiria social, pois ao dar à parte institucionalizada do mundo da vida a capacidade de interferir em decisões da sociedade política e também da sociedade econômica, cria-se o potencial ofensivo da sociedade civil, um poder de ação que não apenas se defende das lógicas sistêmicas, mas também age sobre elas. Justificam com essa teoria a expansão do terceiro setor e o aumento gigantesco do número de entidades – ONGs – que atuam com base em valores de militância a algum movimento social. As lógicas sistêmicas no modelo habermasiano, possuem tendências expansionistas que visam a colonização do mundo da vida, e esse é o risco da institucionalização desse mundo, de ser absorvido por estas lógicas, de acordo com Habermas(1997).

Dessa maneira, a pergunta que fica é se ambas – sociedade civil e lógica sistêmica - atuam de maneira estratégica (principalmente, pois atuam também a lógica comunicacional e instrumental, de acordo com

Cohen e Arato, para interferir uma na outra, qual lado pesa mais em uma balança? A esta interrogação é necessário voltar a um caso concreto. Com essa pergunta, tentaremos entrar em um objeto mais específico: a relação do movimento negro sul-mato-grossense, com a administração estatal local, passando primeiro por algumas particularidades nacionais importantes.

Particularidades (Brasil – Mato Grosso do Sul)

Maria da Glória Gohn (1997) coloca duas diferenças marcantes ao tentar utilizar qualquer macro teoria para analisar sociedade civil ou movimentos sociais na realidade histórica latino-americana: primeiro, o passado colonial, escravocrata e de servidão indígena e com demora no processo de industrialização; o segundo, as relações entre a sociedade civil e o Estado sempre foram marcadas por períodos de regras autoritárias, dando à cidadania uma feição própria (p.224).

Os altos índices de desigualdade nacional, também característicos na América Latina, fazem com que a ação do Estado ainda seja necessária, pois este é o que possui maior capacidade de gerir políticas de promoção da igualdade e de garantir direitos fundamentais aos cidadãos. Essa postura se choca com as teorias apresentadas anteriormente, uma vez que advoga uma intervenção estatal no meio social e econômico. Para Habermas esta postura representa a colonização do mundo da vida pelas lógicas sistêmicas.

As duas primeiras características levantadas por Gohn são de extrema relevância para se discutir movimento negro no Brasil, pois possuem uma influência sobre o tipo de relações raciais que se tem no país, e a maneira que o Estado brasileiro tratou as diferenças raciais aqui. Bastide e Fernandes (1971) afirmam que logo após a Abolição a “[...] grosso modo, a população de cor da cidade não colheu nenhum proveito imediato com aquelas transformações [...]” (p.130). Sobre a ação por parte do Estado há o que os autores chamam de pecado da omissão:

A falta de uma política governamental a favor da ascensão do homem de cor na sociedade, por um auxílio econômico e medidas educativas apropriadas, quando há tantas leis a favor dos imigrantes. (BASTIDE; FERNANDES, 1971, p.148).

Políticas governamentais surgiram apenas em meados da década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Enquanto isso, uma forte militância negra buscava evidenciar casos de racismo em todas

as instâncias possíveis criticando a democracia racial e com constante foco em educação. (GUIMARÃES, 2005).

No Brasil, não houve políticas de promoção de um Estado de bem-estar social (DRAIBE; HENRIQUE, 1988), as políticas públicas são altamente limitadas e de pouca abrangência, e ainda nessa esteira há desigualdades raciais abismais. Mesmo assim nem sempre esse foi o foco da atuação do movimento negro no país, visto que questões como racismo e discriminação tiveram maior amplitude como temáticas do movimento negro, até que, em 1989, a lei de criminalização do racismo é assinada, após intensos debates ocorridos ainda na Constituinte. No entanto, a lei aprovada ainda precisava ser exercida, e sobre essa tecla ainda se debatia política de combate ao racismo e discriminação, que somente são somadas pelo debate em torno das ações afirmativas, fortalecido no início dos anos 2000.

Habermas (1997) defende que o modelo em que a iniciativa política pertence à forças que se encontram fora do sistema político, utilizando a esfera pública mobilizada e pressionando via opinião pública, “[...] esse modelo de formação de uma agenda pode predominar em sociedades mais igualitárias.” mesmo que a formalização, a decisão final não corresponda às pretensões desejadas pelos que demandam (HABERMAS, 1997, p.114). Há sociedades mais igualitárias que solidificam sociedades civis mais atuantes e capazes de impor suas vontades à sociedade política, no caso.

A Constituição Federal, tida como cidadã por muitos, dá margem à políticas públicas focais, à garantia de direitos sociais básicos, além de representar por si a saída das relações autoritárias de poder e de aspirações democráticas. Mas também colabora para a reconfiguração da ação militante (SILVÉRIO, 2005). Durante o processo constituinte há a ação do movimento negro em três frentes:

[...] três eixos principais: a) o reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos, de suas especificidades históricas e culturais, e o título de propriedade definitiva de suas terras; b) a criminalização da prática do racismo, do preconceito racial e de outras formas de discriminação; c) uma educação comprometida com a valorização e o respeito à diversidade, com a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil e com o combate ao racismo. (MEDEIROS, 2009, p.66).

A década de 1990 é marcada por um processo de descentralização política, iniciado por Collor e tem continuidade nos governos de Fernando

Henrique Cardoso. O fortalecimento do terceiro setor e ampliação das ONGs recebe o incentivo tanto do governo brasileiro quanto de organismos internacionais como a ONU, que chega a recomendar em seus Relatórios de Desenvolvimento Humano (RDH) como uma saída para os países menos desenvolvidos. Esta década também contou com uma política econômica neoliberal de enxugamento do papel do Estado na sociedade e de privatizações. Todo este cenário contribuiu para o processo de “ongzação” no movimento negro em todo o Brasil

Los gobiernos están comenzando a darse cuenta de que las ONG – pequeñas, flexibles, bien arraigadas en la comunidad y con contactos locales – suelen estar mucho mejor capacitadas que una gran maquinaria burocrática para llevar a cabo la labor del desarrollo. (RDH, 1990, p. 71).

Desses fenômenos, certamente foi o Terceiro Setor que mais afetou a ação militante, por permitir uma facilidade maior para movimentos sociais se organizarem como ONGs, de se institucionalizarem, e desenvolverem várias atividades sociais sem que, necessariamente, tenham que depender do Estado para suas ações, ao invés de apenas cobrar ações ou melhorias do Estado. Surge a opção de ter o Estado como um, dentre outros parceiros possíveis, e o Mercado como outro forte parceiro.

O terceiro setor aproxima a sociedade civil, tanto do Estado como do Mercado, uma vez que são os maiores financiadores e garante maior possibilidade de participação política, alterando a compreensão de movimentos sociais. O movimento negro, seguindo essa tendência, também se institucionaliza, mas não apenas como ONGs, pois os Conselhos deliberativos também se espalham pelo país e ganham cada vez mais notoriedade. Mas, ainda em 1995, teve uma grande marcha para Brasília, organizada pelo movimento negro com participantes de todo país, intitulada Marcha Zumbi dos Palmares, em cujo fim é entregue um documento contendo várias reivindicações dos negros ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Mais uma vez verifica-se neste caso a simultaneidade dos processos de aproximação e distanciamento entre Estado e sociedade civil. (DOMINGUES, 2008).

O cenário mundial também presenciou alguns eventos que fortaleceram a entrada da discussão racial para a esfera pública nacional. A reunião de Durban - IIIª Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia

e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban – África do Sul em 2001, foi o evento internacional de maior representatividade, e somando a subsequente discussão de ação afirmativa² em universidades públicas como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003, colaboram para um debate público aberto sobre a temática.

Petrônio Domingues afirma que os processos de abertura política e da constituinte desencadearam uma série de processos pelos quais ainda passa o movimento negro, como a “ongzação”; a institucionalização (vista por ele aqui como parte do Estado, no interior de secretarias, por exemplo); a bandeira por políticas públicas específicas, tendo um certo protagonismo das políticas de ação afirmativa; e a especialização em entidades de áreas como educação, cultura, entre outras. (DOMINGUES, 2008).

Sergio Costa (2006), sobre a mudanças nas diretrizes das políticas antirracistas pelo governo brasileiro, destaca que houve mudanças no movimento negro de uma vigorosa diferenciação interna, marcado pelas múltiplas ONGs que articulam seus novos interesses no interior do movimento negro, mas também para uma transnacionalização do mesmo, operada, em parte pelo surgimento de uma rede ativa binacional de fundações e pesquisadores.

Tanto os governos de Fernando Henrique Cardoso quanto os de seu sucessor Luiz Inácio Lula da Silva passaram a incorporar demandas raciais em seus planos de governo. No caso de FHC essa ação deu-se por meio de seus Programas Nacionais dos Direitos Humanos principalmente e, no caso de Lula, este último, centralizou em uma Secretária criada em 2003, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). A passagem da temática racial pela esfera pública e sua afirmação enquanto política pública, demonstram o potencial do movimento negro nacional de atuar na esfera pública nacional.

Sergio Costa, ao comentar o debate na esfera pública brasileira sobre o combate ao racismo, diz o seguinte:

² Por ação afirmativa entende-se: “[...] um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que a gerou. (MUNANGA e GOMES, 2006, p.186).

Efetivamente, é no contexto das discussões no interior do espaço público brasileiro que as tensões entre os modelos de combate ao racismo importados da experiência americana e as particularidades culturais brasileiras ganham expressão e são, de alguma forma, solucionadas. O que se observa é que o próprio processo de debate público reancora as posições no contexto brasileiro, colocando em evidência tanto a pouca plausibilidade dos discursos identitários muito radicais quanto a falta de fundamentação dos argumentos de nacionalistas que ainda insistem em celebrar a nação mestiça e tolerante. (COSTA, 2006, p.218).

O autor observa que a esfera pública brasileira está povoada por um debate racial, que assume suas particularidades nesse debate, mesmo que ele se aproprie de outros modelos. O posicionamento político, dentro dessas particularidades, no caso principalmente do movimento negro, se volta ainda pela presença do Estado, entendendo que além de ser o responsável pela institucionalização da opinião pública, também possui uma responsabilidade com a promoção da igualdade, seja ela racial ou não.

Mato Grosso do Sul

A possibilidade de poder falar da atuação política em apenas um estado da federação é justificável pela estratégia de descentralização política iniciada desde o fim da ditadura militar. A área de proteção social sofreu grande impacto com essa política, e torna-se mais palpável o diálogo com políticas públicas focais, e também a atuação local de movimentos sociais.

O estado de Mato Grosso do Sul, nascido em 11 de outubro de 1977, é fruto de uma decisão autoritária do governo militar de Ernesto Geisel, que dividiu o então Mato Grosso em dois, criando o Mato Grosso do Sul, no sonho de um estado modelo para o Brasil, sonho este já esquecido logo nos primeiros anos de vida, por diversos problemas políticos existentes. (BITTAR, 2009).

E, ao focar o movimento negro no estado, há muito pouca coisa publicada e certamente nenhum texto acadêmico que trate especificamente do movimento negro em Mato Grosso do Sul. Dos poucos textos encontrados, temos o de uma importante e antiga militante do movimento negro, Raimunda Luzia de Brito³ (MATO GROSSO DO SUL, 2005),

³ Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Goiás (1964), graduação em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (1976) e mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), foi professora titular da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) por 29 anos, e encerrou o Doutorado na área de Educação e, atualmente é a presidente da CPPIR-MS.

três dissertações de mestrado (SANTOS, 2005; BORGES, 2008 e CONCEIÇÃO, 2003) e uma tese de doutorado (SANTOS, 2010). Nenhum dos textos trata especificamente do movimento negro no estado, embora apresentem intersecções com o tema e um levantamento histórico.

Seguindo estas publicações levantadas sobre a temática, temos que as discussões raciais em Mato Grosso do Sul se iniciam na década de 1970, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) - que até então ainda era FUCMT. Os debates iniciaram devido à presença dos irmãos Johnson, os quais vinham de uma das Guianas e de Porto Velho. Ainda assim tudo era muito incipiente e se fortalece com a criação da primeira instituição do movimento negro, o Grupo TEZ (Trabalho e Estudos Zumbi) iniciando a formulação legal do movimento negro em Mato Grosso do Sul. O Grupo TEZ nasce apenas em 1985, em Campo Grande, trabalhando com palestras e debates em escolas públicas e privadas, e, principalmente, capacitando professores da rede estadual, o que faz dele o pioneiro em realizar parcerias com o estado para demandas raciais (MATO GROSSO DO SUL, 2005). O Grupo TEZ é fruto de seu momento histórico, a princípio tem como foco o combate ao racismo e discriminação. Foco das atividades do movimento negro no Brasil, nos anos 1990 direcionam-se para promoção da igualdade racial e promoção de políticas públicas focais, os próprios militantes passaram anos realizando um grupo de estudos raciais aos sábados, na sede da instituição.

Outras instituições sociais do movimento negro surgem como o *Instituto Casa de Cultura Afro-Brasileira* (ICCAB) em 1994; em 1999 nasce o *Coletivo de Mulheres Negras do MS Raimunda Luzia de Brito*; o *Instituto Luther King: Ensino, Pesquisa e Ação Afirmativa*, criado em 2003. Várias outras instituições da sociedade civil atuam no estado; no entanto, certamente estas estão entre as que atendem maior público atualmente. (SANTOS, 2005 e MORAES, 2009).

O Conselho Estadual do Direito do Negro (CEDINE) existe desde 1988, tendo como exemplo experiências de São Paulo e Rio de Janeiro principalmente, e em 1993 nasce o Conselho Municipal do Direito do Negro (CMDN); ambos pautaram grande parte de suas atividades na organização e mobilização de comunidades negras (SANTOS, 2005). Em 2001 o Governo do estado criou o Programa Superação das Desigualdades Raciais (CONCEIÇÃO, 2003), e com participação do CEDINE, a Coordenadoria de Políticas de Combate ao Racismo é criada em 2002 para subsidiar as ações do Governo.

Em Mato Grosso do Sul também se acirram os conflitos por terras quilombolas, principalmente a partir de 2007, e os quilombolas fazem parte do movimento através de suas respectivas associações de moradores, formando o movimento quilombola, cuja Coordenação das Comunidades Negras Rurais de Mato Grosso do Sul (CONERQ) é organização mais sólida. Ao todo são 16 comunidades negras rurais no estado, seu conflito é com os agentes do agronegócio, também institucionalizado através, e principalmente, da Federação de Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (FAMASUL) e de sindicatos rurais (SILVA, 2010).

O movimento negro de Mato Grosso do Sul vêm acompanhando a conjuntura histórica favorável de conquistas sociopolíticas importantes que incluem aumento da participação em processos de decisão, e políticas focais de atendimento diferenciado à população negra, e à ações afirmativas. Sendo que, as ações afirmativas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul⁴ (UEMS) é a principal conquista, isso ainda no ano de 2003 como Lei Estadual. Somando-se a esse processo, de maior efetividade, outras políticas que definem cotas em concursos públicos⁵ e a que define o 20 de novembro como feriado estadual⁶ podem ser consideradas como políticas estaduais de combate à desigualdade racial e de reconhecimento cultural. Todas essas medidas são materializadas num corpo jurídico, uma vez que são leis estaduais.

Temos ainda, em Mato Grosso do Sul, a sistematização de um programa de combate à desigualdade apenas em 2001, no qual foi criada através deste programa uma secretaria estadual para promoção da igualdade racial, que após renomeada devido à troca de governo no Estado assume o nome de Coordenadoria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial

⁴ Através da lei 2.605, de janeiro de 2003, de autoria do deputado estadual Pedro Kemp (PT) instituiu-se cotas na UEMS.

⁵ A lei nº3.594 que institui cotas para negros em concursos públicos de Mato Grosso do Sul, de autoria do deputado Amarildo Cruz (PT), foi sancionada pelo governador André Puccinelli (PMDB) no dia 08/09/09.

⁶ O projeto de lei 043/2010, aprovado em 04/05/2010 de autoria do deputado estadual Amarildo Cruz (PT) que institui feriado estadual o dia 20 de novembro. julgada procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2010.035531-5, proposta pela Federação do Comércio de Mato Grosso do Sul contra a Lei Estadual nº 3.958/2010, que também havia instituído feriado estadual o dia 20 de novembro.

(CPPIR)⁷, e a consolidação da política de cotas UEMS em 2003. Tais acontecimentos já demonstram - mesmo apesar do CEDINE atuar desde 1988 - que o início dos anos 2000, em Mato Grosso do Sul representa o surgimento do recorte racial como um problema do estado na construção de suas políticas, devido a ação do movimento negro que atuou de maneira incisiva durante o processo das cotas na UEMS, pressionando o estado pela adoção da política pública com recorte racial. (BITTAR; ALMEIDA, 2006).

Um exemplo que pode ser dado com relação ao conflito entre colonização do mundo da vida (HABERMAS, 1997) e ofensividade do movimento social (COHEN; ARATO, 2000) diz respeito ao *Instituto Luther King*, uma instituição criada em 2003 para oferecer curso pré-vestibular aos jovens de baixa renda, com critérios de ação afirmativa na distribuição das vagas para o cursinho. De início era mantido em grande parte por professores voluntários, e em alguns anos os professores de grandes escolas particulares sensibilizados pela causa acabam por aceitar um valor salarial bem abaixo da média para ministrarem suas disciplinas na entidade. Recentemente, com uma aproximação que visava reduzir os custos financeiros da instituição, a entidade conquista um convênio com o governo estadual para que os professores sejam pagos pelos cofres públicos, o que gerou um afastamento do quadro funcional anterior, para uma reorganização com os quadros do governo do estado, no qual os professores teriam que cumprir os critérios públicos para contratação, critérios estes que não enquadravam os docentes anteriores. (MORAES, 2009).

Atuando sobre uma lógica financeira, e cooptado pelos padrões da administração pública, o *Instituto Luther King* abdica de valores obtidos no mundo da vida e na caminhada da qual faz parte, no caso do movimento negro. Temos que, na negociação entre a ofensividade dos movimentos sociais e na colonização do mundo da vida pelas lógicas sistêmicas, nem sempre prevalece a ofensividade dos movimentos sociais.

Considerações finais

No Mato Grosso do Sul, como no Brasil, há momentos de maior aproximação entre o movimento negro e o Estado. A conquista de algumas políticas raciais no âmbito estadual demonstram a efetividade da atuação

⁷ Esta mudança do governo estadual é a alternância entre o governo de Zeca do PT (1999 – 2006), que duram dois mandatos, o subsequente de André Puccinelli (PMDB), para mais dois mandatos, o último ainda em vigor (2007).

do movimento negro na esfera pública e uma reconfiguração da maneira política de atuar, uma vez que em nenhum dos textos encontrados cita-se uma mobilização pública do movimento negro no estado. Sendo assim, a política da influência predomina nas formas institucionalizadas de ação.

Como colocado, a institucionalização no Estado é um fenômeno crescente desde 1988, sob a forma de controle social principalmente, e com o apoio dado ao terceiro setor, com expansão de ONGs e promoção de políticas de parcerias entre o Estado e essas ONGs durante a década de 1990, há de fato uma reconfiguração do padrão de sociedade civil e de movimento social de anos anteriores.

O aspecto de uma sociedade civil mais institucionalizada como apresentada por Cohen e Arato (2000), se adapta melhor à realidade vivida pelo movimento negro, tanto nacional quanto regional, uma vez que há um aumento do número de entidades e ONGs, que de alguma maneira, se vinculam ao movimento negro, sendo por meio do terceiro setor ou da internalização no Estado. Por este aspecto acredita-se que pensar a sociedade civil como a parte institucionalizada do mundo da vida, além de credenciar maior participação política da sociedade civil, dando a ela um caráter emancipatório, lhe atribui também espaços de atuação bem mais amplos, que condizem com os aspectos contemporâneos de conflitos sociais.

No entanto, as preocupações habermasianas de colonização do mundo da vida pelas lógicas sistêmicas, podem não estar sendo levadas tão a sério por Cohen e Arato, uma vez que ao exaltarem a ação ofensiva que movimentos sociais podem ter, acabam por esquecer que ocorre uma negociação com essas lógicas e a sociedade civil, o que caracteriza que ambos atuam com ação estratégica ao se aproximarem, e é evidente que não se pode vencer todas as negociações.

Mesmo com o exemplo dado, acredita-se que a atuação do movimento negro no estado tem conquistado importantes políticas de reconhecimento racial e de combate a desigualdades históricas, e na balança a que nos referida no subitem 2, crê-se que pelas políticas públicas aprovadas no Mato Grosso do Sul, a ofensividade do movimento negro ainda pesa mais na balança; no entanto, em longo prazo, esta característica pode não ser predominante, caso as entidades do movimento negro não relembrem uma estratégia antiga de movimentos sociais, a autonomia, a capacidade de se autogerir independentemente de Estado e do Mercado.

O recorte apresentado ainda condiz com uma das perspectivas de pesquisa apontada por Arato em 2008, que atesta que é “[...] necessário analisar o impacto dos diferentes modelos de governo local e de sistemas partidários sobre a sociedade civil.” (ARATO, 2008, p.7).

Outro ponto importante da aproximação estratégica entre Sociedade Civil e Estado, é que ela é simultânea por diversas vezes de processos que relembram a oposição Estado e Sociedade Civil. O movimento negro, por enquanto, ainda possui uma força que diferencia o financiamento de suas entidades e do papel político de um movimento social, conseguindo ao mesmo tempo apoios do Mercado e do Estado, mantendo força suficiente para criticá-los e cobrá-los. A interação estratégica entre ambos faz com que cada um busque influenciar o outro, e para fins diferentes entre si, por isso a constante tensão entre colonização do mundo da vida e o lado ofensivo dos movimentos sociais.

O quadro nacional de desigualdades sociais não possibilita que se afaste de pensar o Estado nacional como agente importante de combate a essas desigualdades, e pensá-lo dessa maneira já é pensar uma reconfiguração do modelo de Estado patrimonialista e oligarca que possuímos. Isso passa por fortalecimento sistemático da sociedade civil e de seu poder de influenciar as políticas efetivadas pelo Estado.

O Brasil possui um histórico recente de políticas de combate a desigualdade racial, e ao longo da sua história, e da formação da identidade nacional os negros foram maculados pelo seu passado escravo e pela ideia bem vendida da harmonia racial no país. A descristalização dessa ideia, e forte atuação do movimento negro trazem um sopro de esperança para uma maior igualdade racial no Brasil.

Referências

ARATO, A. *Ascensão, declínio e reconstrução do conceito de sociedade civil: orientações para novas pesquisas*. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_27/rbcs27_02.htm acessado 06/08/2012.

BITTAR, M. e ALMEIDA, C. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. *Educar*. Curitiba, n. 28, p. 141-159. UFPR, 2006.

- BITTAR, M. *Mato Grosso do Sul: a construção de um Estado*. Campo Grande: UFMS, vol. I e II, 2009.
- BORGES, B. M. *Diversidade étnico-racial: a experiência de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – 1999 – 2006*. Dissertação de mestrado UCDB. Campo Grande, 2008.
- COHEN, J. L. e ARATO, A. *Sociedad civil y teoria politica*. Fondo de Cultura Económica. México, 2000.
- CONCEIÇÃO, B. H. T. *O Programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e educação*. Dissertação de mestrado UFMS. Campo Grande, 2003.
- COSTA, S. *Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte:UFMG, 2006.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Dimensões*. Sergipe, v. 21, 2008.
- DRAIBE, S., HENRIQUE, W. “Welfare State”, crise e gestão da crise: um balanço da literatura Internacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 6, vol. 3, fev. 1988.
- GOHN, Maria da G. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Ed 34, 2005.
- HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Vol.II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- HEGEL, G.W. F. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUBENOW, J. A. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, nº10, p.103-123, 2007.
- MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. *Cadernos de diálogos pedagógicos: combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação sul-mato-grossense*. Campo Grande, 2005.

MEDEIROS, P. M. *Raça e estado democrático: o debate sociojurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil*. Dissertação de mestrado UFSCAR. São Paulo, 2009.

MORAES, W. C. S. de. *Ação afirmativa e o acesso de negros na educação superior: um estudo de caso do Instituto Luther King – ILK*. Dissertação de mestrado UCDB. Campo Grande, 2009.

MUNANGA, K. e GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO - RDH (1990): *Definição e medição do desenvolvimento humano - 1990*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990> [Acessado em 02/03/2011].

REZENDE, M. J. A simultaneidade de processos civilizacionais e descivilizacionais no Brasil após a década 1950. *Nômadias*. Revista Crítica de Ciências Sociais y Jurídicas | 27 (2010.3).

SANTOS, C. A. B. P. *Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses*. Tese de doutorado UNB. Brasília, 2010.

SANTOS, L. M. R. dos. *Relações raciais em Campo Grande / MS: os casos de discriminação racial registrados pelo Programa SOS Racismo*. Dissertação de mestrado UFRGS. Rio Grande do Sul, 2005.

SILVÉRIO, V. e ABRAMOWIC, A. (org.) A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. In: *Afirmando diferenças: montando quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005. p. 87-108.

Bloomfield revisitado: processos de formação de palavras do vocabulário *chayenês*

Felipe Augusto Santana do Nascimento
Universidade Federal de Pernambuco
Recife - PE

Vinícius Nicéas do Nascimento
Universidade Federal de Pernambuco
Recife - PE

Resumo: Este trabalho visa discutir as contribuições do americano Leonard Bloomfield para a linguística atual, em especial a linguística brasileira. Ao partir de uma perspectiva histórico-linguística sobre a teoria bloomfieldiana, faremos um percurso sobre o Estruturalismo Americano, seus fundamentos epistemológicos e alcances, e a teoria do descritivismo/distribucionalismo proposta por Bloomfield, principalmente no que tange às contribuições aos estudos morfológicos, a fim de demonstrarmos a atualidade e importância de suas reflexões. Dessa forma, ao fazermos uso da descrição bloomfieldiana das formas linguísticas, relacionaremos as construções linguísticas do vocabulário *Chayenês* às possibilidades imanentes da língua portuguesa de permitir associações e substituições nas construções de novas palavras, observando o funcionamento organizacional da língua nos seus aspectos regulares e reiteráveis.

Palavras-chave: Bloomfield. *Chayenês*. Estruturalismo Americano. Morfologia.

Resumen: El trabajo pretende estudiar las contribuciones de Leonard Bloomfield para la lingüística actual, en particular la lingüística brasileña. Desde un punto histórico-lingüístico acerca de la teoría blomfieldiana, vamos a hacer un recorrido acerca del Estructuralismo Americano, sus fundamentos epistemológicos y sus alcances, y la teoría del descritivismo/distribucionalismo propuesta por Bloomfield, principalmente sus contribuciones a los estudios morfológicos, con el objetivo de señalar la actualidad y la importancia de sus reflexiones. De esta forma, al hacer uso de las descripciones de las formas lingüísticas, vamos a relacionar las construcciones lingüísticas del vocabulario *Chayenês* a las posibilidades inmanentes del idioma portugués de permitir asociaciones y reemplazos en la creación de nuevas palabras, observando el funcionamiento organizacional del idioma en sus aspectos regulares y repetibles.

Palabras-clave: Bloomfield. *Chayenês*. Estructuralismo Americano.

Morfología.

Que l'étude du langage puisse nous aider à comprendre et à contrôler les événements humains, n'est encore qu'une perspective – mais peut-être pas irrémédiablement éloignée.

Le langage. Leonard Bloomfield¹

Introdução

A preocupação com a linguagem já era objeto de interesse do homem desde os tempos dos hindus e dos gregos. No entanto, é só no início do século XX, com o surgimento da obra póstuma atribuída a Ferdinand de Saussure, o *Curso de Linguística Geral*, de 1916, organizada por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye a partir de anotações de cursos ministrados, que a disciplina linguística é então instaurada. Foi inserido em uma conjuntura positivista de fazer ciência, cujo ideal científico prezava por uma metodologia científica que garantisse resultados objetivos, que Saussure institui a ciência linguística por meio de dicotomias, que marcaram toda a linguística do século XX. O gesto fundador de Saussure, que estabelecia os estudos sincrônicos em detrimento dos diacrônicos e privilegiava os estudos da língua em detrimento dos da fala, logo teve repercussões para os estudos da linguagem, fato que possibilitou outros olhares para os fenômenos linguísticos.

Na esteira do pensamento saussuriano, Leonard Bloomfield, nos Estados Unidos, é um dos estudiosos que foi influenciado pelas ideias esboçadas no *Curso*. Entretanto, o seu olhar sobre a língua adquire um trato especial, haja vista que os estudos behavioristas e antropológicos vigoravam na época. Soma-se a isso, o fato de que, “[...] nos EUA, havia centenas de línguas indígenas não descritas, que corriam o risco de ficarem inacessíveis.” (WEEDWOOD, 2002, p. 129). É, então, inserido nesse contexto, que Bloomfield “[...] aplicou a teoria estruturalista de Saussure nos Estados Unidos de modo muito particular, privilegiando a descrição das leis do sistema linguístico.” (BERTUCCI, 2008, p. 68). Esse olhar dado por

¹ “Que o estudo da linguagem possa nos ajudar a compreender e a controlar os acontecimentos humanos, não é ainda mais uma perspectiva – mais talvez não irremediavelmente afastada.” (BLOOMFIELD, 1970, p. 480, tradução nossa). A citação refere-se à última oração da obra *Le langage*, de Bloomfield, na qual ele discorre sobre as “Aplicações e perspectivas” de sua teoria.

Bloomfield aos estudos da linguagem marcou toda a linguística americana e influenciou os estudos imanentes da língua produzidos inclusive no Brasil.

Com o intuito, portanto, de ratificar a atualidade e, principalmente, as contribuições da teoria bloomfieldiana para os estudos da linguagem, vamos observar o funcionamento organizacional da língua sob a perspectiva bloomfieldiana e seus desdobramentos, em especial no que tange aos processos de formação de palavras. É por meio, então, do vocabulário *Chayenês* que discutiremos como determinadas palavras, já previstas na organização interna da língua, são criadas e passam a ser usadas pelos falantes da língua, sem estranhamento para eles, como se tais palavras já pertencessem à língua. É o caso das palavras do vocabulário *Chayenês*, usado pela personagem Chayene, da novela global *Cheias de Charme*², que incorpora à sua fala palavras que não existiam na língua, mas que são morfologicamente possíveis, fazendo, portanto, parte do potencial do sistema linguístico.

Ao se discutir os processos de formação de palavras do vocabulário *Chayenês*, propomo-nos revisitar a teoria bloomfieldiana para entender seus fundamentos teóricos e suas contribuições para os estudos da linguagem, principalmente no que toca à morfologia, para mostrar que determinados aspectos abordados por Bloomfield foram basilares para os estudos atuais nesse campo.

Dos fundamentos teóricos: o estruturalismo americano

Com o advento do pensamento positivista, no século XIX, a concepção de ciência passou por profundas transformações, já que o estudo científico objetivava não mais se basear na procura pelas causas dos fatos, mas pela busca das “[...] ‘leis’ que regiam os fatos.” (BERTUCCI, 2008, p. 69). No intuito, então, de “[...] descrever os mecanismos do mundo.” (*idem*), os positivistas acreditavam que, por meio da observação dos fatos, seria

² A novela global *Cheias de Charme* (exibida às 19h) foi considerada por muitos críticos como a melhor novela de 2012, disputando a audiência com a novela também global *Avenida Brasil* (exibida às 21h – horário nobre da televisão brasileira). Ao trazer aos telespectadores o mundo dos famosos (por meio do grupo musical “Empreguetes” e da cantora Chayene), a novela ganhou o gosto popular e passou a ser referência para parte da população no tocante à moda a ser utilizada nas ruas, bem como em relação às palavras e expressões incorporadas à fala pelo público. Parte dessas palavras e expressões usadas na novela ficou conhecida como *Chayenês* em referência à personagem Chayene, que criava novas palavras para expressar suas necessidades.

possível chegar à verdade sobre esses fatos³. Para tanto, em se tratando de ciências humanas, a dificuldade estava no tratamento do objeto, já que não se procurava compreender o funcionamento das leis, mas suas causas.

Nessa conjuntura, o papel de Saussure foi determinante para as ciências humanas, pois, ao delimitar o objeto dos estudos da linguagem e, portanto, ao instaurar a disciplina Linguística, ele conseguiu articular o pensamento positivista da época aos estudos da linguagem e dar à Linguística o *status* de ciência, livrando-a de um estudo que prezava a busca das causas (a exemplo da Filologia) e possibilitando um estudo que visava o funcionamento interno da língua, em uma perspectiva sincrônica. A Linguística, assim, passou a ser considerada a ciência piloto que influenciava as demais ciências humanas na construção de seus objetos de estudo e de suas metodologias.

Nos EUA, a influência positivista também se fez presente. No entanto, a situação vivenciada pela ciência americana era bem distinta da europeia. Como afirmamos anteriormente, a forte presença do behaviorismo e o grande número de línguas indígenas na região são os elementos que vão nortear a Linguística americana dessa época. Bloomfield trabalhou no agrupamento dos idiomas nativos americanos e posteriormente se dedicou aos estudos de línguas indo-europeias e ameríndias. Também fundou a *Sociedade Linguística da América* e foi considerado, juntamente com Edward Sapir, o precursor do Estruturalismo Americano, seguido pelos estudos de seu discípulo Zellig Harris. É com a publicação de *Language*, em 1933, que o pensamento de Bloomfield, já consolidado e amadurecido, torna-se um marco para o Estruturalismo Americano, sendo um referencial de grande influência para toda a linguística até a década de 1950, quando se desenvolvem os estudos gerativistas, propostos por Noam Chomsky.

Ao optar, então, pela psicologia behaviorista, Bloomfield deu à linguística americana o seu corte epistemológico, estabelecendo um método de investigação linguística que servisse para analisar qualquer língua do mundo. Influenciado pelos estudos behavioristas que desconsideravam qualquer influência mentalista no processo de aquisição e uso da linguagem,

³ É importante ressaltar que o método proposto pelos positivistas, para garantir a cientificidade do estudo, é o observacional. Esse método teve implicações na teoria bloomfieldiana, já que Bloomfield privilegiou, nos seus estudos, a observação dos dados e, por conseguinte, a descrição deles. Entender os fundamentos teóricos e o contexto de criação da teoria ajuda a compreender melhor o desenvolvimento da teoria e seus desdobramentos.

Bloomfield voltou-se para o que é exterior ao indivíduo e, portanto, observável. Dessa forma, privilegiou um método de análise que se baseia no estudo observacional e, portanto, na indução. Ao fazer uso do campo da psicologia, ele reatualiza a proposta behaviorista para pensá-la no campo da Linguística e, portanto, compreender os fenômenos linguísticos, a fim de descrevê-los e prever possíveis usos da língua em determinadas situações.

Esse posicionamento bloomfieldiano, ao mesmo tempo que respondia às necessidades da época de um estudo positivista, isto é, de um estudo que se baseava na observação dos fatos, dialogava com um estudo social feito na esteira do antropólogo Franz Boas, que se dedicava ao estudo de línguas indígenas americanas. Nesse sentido, como se tratava de línguas ágrafas, tais estudos se voltaram para a descrição dessas línguas, que era feita a partir do método observacional, em uma perspectiva sincrônica.

Ao observar o funcionamento da organização da língua, Bloomfield foi responsável por instaurar e propor um novo olhar sobre os estudos da linguagem por meio do que se convencionou chamar de teoria descritivista bloomfieldiana, ao contribuir, como afirma François no prefácio da versão francesa *Le langage* (1970), dando “[...] à linguística seu campo de estudo e seus métodos.” (FRANÇOIS *apud* BLOOMFIELD, 1970, p. 7).⁴

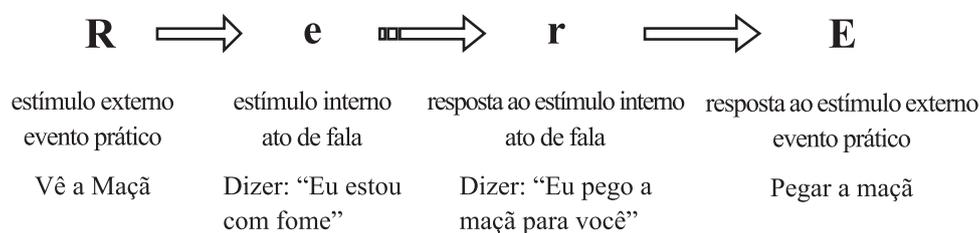
Teoria descritivista bloomfieldiana

A teoria bloomfieldiana, fortemente influenciada pela psicologia behaviorista visava explicar e, portanto, prever o comportamento humano através de um estudo comportamental. Para tanto, fez uso de fatores externos ao homem e se contrapôs a um posicionamento mentalista vigente na época. Tal postura influenciou a teoria bloomfieldiana, principalmente no tocante ao par estímulo-resposta e ao trabalho mecanicista que sua teoria adquire dos behavioristas. Sendo a língua, então, entendida como uma entidade autônoma, para Bloomfield, era possível estudá-la pelo viés dos behavioristas, entendendo-a como uma resposta a estímulos dados pelo ambiente. Nesse sentido, como afirma Bertucci (2008, p. 74), “[...] os eventos extralinguísticos podem ser substituídos por um ato linguístico”. Assim, por meio de um estímulo (E), será possível alcançar uma resposta (R), que se materializará em atos de fala. A fim de elucidar sua proposta, Bloomfield faz uso de um exemplo, no qual somos levados a imaginar um casal andando por uma estrada:

⁴ “[...] la linguistique son champ d'étude et ses méthodes.” (tradução nossa).

Supomos que Jack e Jill descem um caminho estreito. Jill sente fome. Ela vê uma maçã na árvore. Ela faz um ruído com sua laringe, sua língua, seus lábios. Ele pula a cerca, sobe na árvore, pega a maçã e a dá nas mãos de Jill, ela come a maçã. (BLOOMFIELD, 1970, p. 26-27)⁵

Por meio desse exemplo, Bloomfield discute a distinção entre eventos práticos e atos de fala sob o olhar do par estímulo-resposta. Nesse sentido, o evento prático (Jill sente fome. Ela vê uma maçã na árvore.) é o estímulo (E) que impele uma resposta (R) que, no exemplo dado por Bloomfield, materializa-se no evento prático (Jack pula a cerca, sobe na árvore, pega a maçã e a dá nas mãos de Jill.). A situação (Ela faz um ruído com sua laringe, sua língua, seus lábios.), ao contrário de ser um evento prático, é, no exemplo dado por Bloomfield, uma reação física e fisiológica que poderia ser facilmente substituída por um ato de fala (também conhecido por ato linguístico) dito por Jill, como: “Estou com fome”. Esse ato linguístico é o estímulo (e) – e minúsculo – que provocará uma resposta do ouvinte (r) – r minúsculo –, ou seja, um ato linguístico por Jack: “Eu pego a maçã para você”. E, portanto, materializa-se na resposta (R), o evento prático, o ato de pegar a maçã. Na tentativa de facilitar a compreensão dessa parte da teoria bloomfieldiana, propomos o esquema abaixo:



Para Bloomfield, os estímulos externos (os eventos práticos - estímulos extralinguísticos) são responsáveis pelos estímulos e respostas internos (a produção dos atos de fala ou atos linguísticos). Assim, para ele, “[...] o linguista ocupa-se unicamente dos sinais linguísticos, [pois] não é competente para se ocupar dos problemas de fisiologia ou neurologia.” (BLOOMFIELD, 1929 *apud* MOUNIN, 1973, p. 121). Na procura, então, de entender os sinais linguísticos, Bloomfield descreve os atos de fala,

⁵ “Supposons que Jack et Jill descendent un sentier. Jill a faim. Elle voit une pomme sur un arbre. Elle fait un bruit avec son larynx, sa langue et ses lèvres. Jack saute la barrière, grimpe à l’arbre, prend la pomme, l’apporte à Jill, la pose dans main, Jill mange la pomme.” (tradução nossa).

buscando um comportamento geral que rege o sistema da língua. Para tanto, ele define o seu objeto de descrição: “[...] a totalidade dos enunciados que podem ser feitos numa comunidade linguística”, sendo esta totalidade “[...] a língua desta comunidade linguística.” (BLOOMFIELD, 1926, p. 48). Dessa forma, Bloomfield propõe sua teoria apoiando-se em três níveis da língua: a fonologia, a morfologia (esse dois níveis com mais ênfase) e a sintaxe. Para esse estudo, enfatizaremos o seu trabalho com a morfologia.

Por morfologia de uma língua, nós entendemos as construções nas quais as formas fixas aparecem entre os constituintes. Por definição, as formas resultam em/no som, seja as formas fixas, seja as palavras, mas jamais sintagmas. Nós podemos então dizer que a morfologia compreende as construções das palavras ou partes das palavras, enquanto a sintaxe compreende as construções de sintagmas. (BLOOMFIELD, 1970, p. 195)⁶.

Sendo, então, a morfologia o estudo das construções das palavras, Bloomfield distingue algumas classes de palavras para, posteriormente, entender como elas são construídas. As unidades mínimas que compõem as palavras, ele designa como morfemas, isto é, as unidades mínimas que possuem significado. Para Bloomfield (1926, p. 48), assim, “[...] uma forma que pode ser enunciada é livre. Uma forma que não é livre é presa.” Seguindo esse raciocínio, as palavras, então, para Bloomfield, apresentam três tipos de construções morfológicas, formadas por constituintes imediatos: composição, derivação secundária e derivação primária.

A palavra, nessa perspectiva, é dividida em dois tipos: palavras secundárias e palavras primárias. As secundárias correspondem às palavras compostas (que contêm mais de uma forma livre – a exemplo da palavra beija-flor) e às palavras secundárias derivadas (contêm uma forma livre que é também a forma base – a exemplo da palavra beija-flores); as primárias, por sua vez, correspondem às palavras primárias derivadas (que contêm mais de uma forma ligada – ex.: jogos [jogo, -s]) e às palavras-morfemas (formadas apenas por um morfema livre – ex.: fê). (BLOOMFIELD, 1970, p. 197). Ao delimitar os tipos de construções morfológicas, Bloomfield ressalta que essa classificação, apesar de buscar um comportamento geral das línguas, tem suas particularidades.

⁶ “Par morphologie d’une langue, nous entendons les constructions dans lesquelles les formes liées apparaissent parmi les constituants. Par définition, les formes résultantes son, soit des formes liées, soit des mots, mais jamais des syntagmes. Nous pouvons donc dire que la morphologie comprend les constructions des mots ou de parties de mots, tandis que la syntaxe comprend les constructions de syntagmas . (tradução nossa).

Destaca, igualmente, que o linguista tem que estar atento, em sua descrição, às particularidades de cada língua. No Brasil, a teoria bloomfieldiana ganhou sua especificidade e passou por alguns desdobramentos.

Traços de Bloomfield hoje: a formação de palavras

A teoria de descrição das línguas e suas estruturas de constituição, postulada por Bloomfield (1926; 1970), privilegiou a descrição de morfemas e suas regras internas de combinação, pois considerava que, por meio do conhecimento dos morfemas de uma língua, pode-se entender o significado de palavras ainda não ditas e a criação de novas palavras. Tal teoria exerceu grande influência nos trabalhos de descrição da língua portuguesa concebidos por Câmara Jr (1985), no tocante à descrição dos morfemas, unidades mínimas com significação.

Bloomfield (1926, p. 48) definiu o morfema como “[...] uma forma recorrente (com significado) que não pode, por sua vez, ser analisada em formas menores recorrentes (com significado).” Esse posicionamento permitiu considerar os morfemas como o objeto de análise das línguas, deixando de focalizar os fonemas. Para Bloomfield (1926), as formas existentes numa determinada língua são finitas em número. Isso justificaria, então, a necessidade de investigar as formas e as regras de combinação dessas formas, possibilitando conhecer com maior profundidade a estrutura da língua e suas possibilidades de uso. A influência mais tácita de Bloomfield nos trabalhos de Câmara Jr. é a classificação dos morfemas em formas livres e presas.

Segundo Câmara Jr. (1985), as formas livres se configuram como os morfemas que se realizam isoladamente com comunicação suficiente, considerando, por exemplo, o advérbio bem e/ou o substantivo livro. Um vocábulo livre pode apresentar mais de um morfema ou coincidir com o próprio morfema (ex.: bem, paz). Também influenciado por Bloomfield, Câmara Jr. (1985) define as formas presas como as formas que funcionam agregadas a outras formas, só se realizando nessa formação, como os afixos, os morfemas flexionais e derivacionais⁷, a exemplo do sufixo –eza, no substantivo certeza ou da forma de primeira pessoa do plural –mos do verbo cantamos.

⁷ Bloomfield denomina as formas presas que são partes de uma palavra de formativos. (BLOOMFIELD, 1926, p. 49).

Essa perspectiva de descrição dos morfemas também influenciou diversos gramáticos brasileiros na escrita de suas obras, tais como: (i) Cunha e Cintra (1985), com a descrição dos tipos de morfemas pela forma, formas livres ou presas, e pelas características dessas formas, distinguindo morfemas lexicais de morfemas gramaticais; (ii) Bechara (1999), com a definição dos morfemas da língua, especialmente dos afixos, que são as formas presas; e (iii) Perini (2000), que trata das formas presas para realizar a distinção entre os morfemas flexionais dos morfemas derivacionais. Também influenciou Laroca (1994, p. 29) na classificação dos morfemas do português, a qual salientou que esses “[...] mantêm o mesmo traço semântico em todas as estruturas onde ocorreu.”

Ainda em relação às influências de Bloomfield, há o trabalho de Câmara Jr. (1985; 1997), que introduz o conceito de formas dependentes, caracterizando-se por serem formas isoladas formalmente, mas que funcionam na relação com outros constituintes, ou seja, possuem autonomia formal, mas não fonológica. Nessas formas se enquadram os artigos, as preposições, os pronomes oblíquos átonos e algumas conjunções (ex.: um carro; estrada de barro; Eu me demito; estou com você, respectivamente).

Com isso, acreditamos que, como apontou Bloomfield (1970), o conhecimento dos morfemas constitutivos das palavras de uma língua possibilita compreender as construções lexicais e ajuda, também, no processo de compreensão dessas. Mesmo sendo um trabalho de perspectiva estrutural, “[...] a apreensão dos morfemas não se reduz a um mero exercício formal; é fundamental que se leve em conta o elemento semântico.” (KEHDI, 1996, p. 23).

Conhecendo as formas mínimas dotadas de significação, podemos, então, perceber as possibilidades de combinação e uso dessas formas nas palavras da língua. Os estudos que dão conta de tais possibilidades são as investigações dos processos de formação de palavras, os quais têm bastante influência da teoria bloomfieldiana.

Os processos de formação de palavras da língua portuguesa estão descritos em diversos trabalhos, como as gramáticas já mencionadas, e se caracterizam pelas possibilidades de combinação e criação lexical de que o português dispõe. (CÂMARA Jr. 1985; CUNHA, 1976; FREITAS, 1991). Esses processos de formação são classificados da seguinte forma: composição, derivação, redução, onomatopéia e hibridismo. Não nos

detivemos, nesse trabalho, em tratar da totalidade desses processos, pois nem todos se configuram diretamente como formação de palavras a partir da combinação de morfemas, que é nosso foco de análise. Assim, tratamos dos processos de formação de palavras observados no vocabulário *Chayenês*, a saber: a composição, a derivação e o hibridismo.

A composição é o processo no qual se faz a associação significativa de duas palavras, em que a nova palavra contém as significações das que a compõem. O processo de composição se subdivide em aglutinação, na qual há a supressão de partes dos vocábulos combinados, formando um único vocábulo fonológico (ex.: planalto, embora); e justaposição, processo no qual as palavras são ligadas sem alteração da estrutura das partes combinadas (ex.: passatempo, guarda-chuva). A justaposição pode ocorrer com a interposição do hífen, sinal gráfico que marca a junção das palavras, porém também é realizável sem o uso desse recurso, conservando a autonomia gráfica⁸ das palavras (ex.: estrada de rodagem, Idade Média, pai de família), conforme Cunha. (1976, p. 122).

O processo de derivação consiste na combinação de morfemas ao radical, formando um novo vocábulo com a manutenção da significação básica da palavra original. Este processo é realizado com o acréscimo de afixos, sendo derivação prefixal quando se acrescenta um prefixo (ex.: infeliz, reescrever) e derivação sufixal quando se acrescenta um sufixo (ex.: igualdade, felizmente, cantávamos), permitindo a flexão, no caso dos verbos, e mudança de gênero, número e grau. Também há a derivação parassintética, que consiste no acréscimo de um prefixo e um sufixo simultaneamente (ex.: envernizar, anoitecer).

Kehdi (1996, p. 27) adverte que “[...] a diferença entre prefixos e sufixos não é meramente distribucional. O acréscimo de um prefixo não contribui para a mudança de classe do radical a que se atrela, diferentemente do que ocorre com os sufixos.” Ou seja, os prefixos são formas presas que possibilitam novas palavras, mas mantêm a classe gramatical, enquanto os sufixos, também formas presas, são responsáveis pelas flexões e derivações, possibilitando a mudança da classe (ex.: último – ultimamente, em que o adjetivo passa a ser advérbio com a aplicação do sufixo -mente).

⁸ Perini (2000) aponta que essas formas justapostas sem hífen podem se configurar como expressões idiomáticas. Não podem, portanto, ser consideradas como frases ou sintagmas, segundo ele, pois não podem ser interrompidas sem destruir o efeito de sentido da expressão.

Também há o processo de hibridismo, que se realiza a partir da utilização de morfemas (ou palavras) de línguas diferentes (ex.: biologia, automóvel). O hibridismo, então, é um processo de composição, e como tal é realizado com formas livres; o que difere esse processo dos outros de composição é a origem das formas livres que se unem.

Com base nesses pressupostos, na relação de combinação de formas livres para a formação de palavras por composição e hibridismo, e na combinação de formas livres e presas para a formação de palavras por derivação, analisaremos os vocábulos do *Chayenês*.

O vocabulário *Chayenês*

Como já apontado anteriormente, o vocabulário *Chayenês* é formado pelas palavras criadas pela personagem Chayene da novela *Cheias de Charme*. Chayene carrega os traços de um falante piauiense, com sotaque peculiar e termos regionais próprios para designar coisas, sentimentos e acontecimentos⁹. Nesse sentido, a personagem não só faz uso das palavras do falar do Piauí como também cria novas palavras, as quais são possíveis pelas regras internas de formação de palavras da língua portuguesa.

Algumas expressões usadas cotidianamente no contexto social do Piauí foram inseridas no falar da personagem Chayene, a exemplo de curica (pequena ave brasileira com um canto agudo; termo usado para depreciar as empregadas da cantora, associando o canto desafinado das empregadas à voz da ave), ariranha (pequeno animal mamífero, da família da lontra; termo utilizado para depreciar a empregada), ronquifuça (voz rouca, como o som dos porcos; termo usado para expressar o estado de rouquidão da cantora), entre outras. Nosso interesse se debruça sobre as criações lexicais feitas por essa personagem, que não caracterizam um modo de falar da região, mas de um falante específico.

Os dados em análise são 15 palavras criadas pelos autores para a personagem Chayene e proferidas por esta personagem em diversas cenas da novela, coletadas no *site* da novela na *internet*. Qualitativamente, essas palavras têm a seguinte classificação: oito derivações (sete sufixais e uma parassintética); seis composições (quatro por aglutinação e duas por

⁹ Existem duas obras que dão conta de diversas palavras características do Piauí: o *Novo Dicionário Rogério de Língua Piauiense*, de Rogério Russo (2008), e a *Grande Enciclopédia Internacional de Piauiês*, de Paulo José Cunha (2008).

justaposição, sendo uma com derivação sufixal) e um hibridismo, formado também com uma derivação sufixal. Apresentamos, a seguir, o Quadro 1, com as palavras do *Chayenês*, os morfemas constituintes e os processos de formação dessas palavras:

Vocabulário <i>Chayenês</i>			
Palavra		Processo de formação	Constituintes
1	Trairinha	Composição por aglutinação	Trair + Ariranha
2	Patola de ursa	Composição por justaposição (com derivação sufixal)	Patola (pata + ola) + de + ursa
3	Bagulhão	Derivação sufixal	Bagulho + ão
4	Encrenosa	Derivação sufixal	Encrenca + osa
5	Desgrenhuda	Derivação parassintética	Des + grenha + uda
6	Catinguenta	Composição por aglutinação	Catinga + fedorenta
7	Empreguete	Derivação sufixal	Empregada + ete
8	Patroete	Derivação sufixal	Patroa + ete
9	Paneleira	Derivação sufixal	Panela + eira
10	Revelante	Derivação sufixal	Revelar + nte
11	Rejuvelhecer	Composição por aglutinação	Rejuvenescer + envelhecer
12	Chumbreguetes	Composição por aglutinação	Chumbrego + empreguetes
13	Japonês de agulha	Composição por justaposição	Japonês + de + agulha
14	Personal dietista	Hibridismo (com derivação sufixal)	Personal + dietista (dieta + ista)
15	Perebíase	Derivação sufixal	Pereba + íase

Quadro 1 – Palavras do vocabulário *Chayenês*, coletadas do *site* da novela.

Composição

Das palavras do *Chayenês* formadas a partir do processo de composição, observamos os dois tipos de possibilidade. Na composição por aglutinação, com os exemplos (1), (6), (11) e (12), percebemos a composição de verbo mais substantivo, exemplo (1); substantivo mais adjetivo, exemplo (6); adjetivo mais substantivo, exemplo (12); e verbo mais verbo, exemplo (11). Assim, consideramos que, nesse processo de formação de palavras, a partir de morfemas livres, existem diversas possibilidades de combinações possíveis. No exemplo (1), trairinha, temos a aglutinação do verbo trair com o substantivo ariranha, para designar uma característica da pessoa a ser nomeada, podendo ser equivalente à palavra

traidora. Chayene chamava sua empregada de ariranha e, para designar essa empregada como uma traidora, lançando mão desse recurso de formação de palavras, estabeleceu o substantivo trairanha.

O exemplo (6), *catिंगenta*, é um adjetivo formado pela aglutinação do substantivo *catinga*, que designa um mau cheiro, com o adjetivo *fedorenta*, que aponta uma pessoa que está com um mau cheiro. Assim, essa formação é possível pela união de duas formas livres e se configura como um termo que denota intensidade: alguém *catिंगento* é alguém com um mau cheiro mais uma *catinga*. Essa nova forma parece ser redundante semanticamente, e a significação dos dois vocábulos permanece na aglutinação. Chayene usou esse adjetivo para designar a si mesma, indicando que ela não estava em condições de receber visitas, como a do cantor Michel Teló, no episódio da novela.

A forma *chumbreguetes*, exemplo (12), traz o mesmo processo de formação, aglutinando um adjetivo com um substantivo, *chumbrego* e *empreguetes*, sendo este cunhado pela mesma personagem e analisado mais adiante. Essas duas formas livres foram ligadas trazendo uma nova palavra com sentido depreciativo, pois *chumbrego* refere-se a algo ruim, ordinário, que, unido ao substantivo *empreguetes*, expõe um juízo de valor da cantora Chayene sobre as suas empregadas: pessoas ordinárias, sem valor.

Já o exemplo (11), *rejuvelhecer*, configura-se como um caso interessante. Essa palavra consiste em uma aglutinação de duas formas livres, dois verbos que, a princípio, são contraditórios, porém, no uso criado por Chayene, ganham um significado específico e relevante: a palavra *rejuvelhecer* foi usada para designar a prática de melhorar a aparência da face que se desgasta ao longo da vida. Essa tentativa de melhorar a aparência tem essa dupla composição: ao passo que os produtos podem ajudar a rejuvenescer também contribuem para o envelhecimento da pele, tendo em vista que os produtos químicos causam efeitos na pele em que são aplicados. Nessa perspectiva, a criação lexical deu conta de trazer esses dois matizes num único vocábulo.

Também no processo de composição temos as palavras formadas por justaposição, exemplos (2) e (13). Em ambos os casos, temos uma justaposição sem alteração na forma dos vocábulos, ou seja, sem a junção ou interposição de hífen. Essas formas se justapõem com dois morfemas livres, intercalados com uma forma dependente, como teorizado por Câmara Jr. (1985), a preposição *de*. No exemplo (2), *patola*¹⁰ *de ursa*, temos o processo

¹⁰ *Patola* é uma derivação sufixal do substantivo *pata* com o sufixo *-ola*, que denota diminutivo.

de justaposição e também um de derivação sufixal, que será tratado mais adiante. Patola de ursa designa as mãos de Laércio no ato de pentear os cabelos de Chayene. O termo patola se refere a uma pata de animal, e o termo ursa foi utilizado para aludir à força do animal. Assim, patola de ursa designa uma forma forte ou enfática de usar as mãos.

O exemplo (13), japonês de agulha, é uma justaposição concebida pela associação feita entre o sentido e as experiências no mundo. Essa nova palavra foi utilizada para designar um acupunturista, profissional que trabalha com agulhas realizando tratamentos terapêuticos. Por generalizar que esses profissionais são originários do Japão, Chayene se utiliza dessa forma justaposta para nomear esse profissional.

Assim, no processo de formação de palavras por composição, percebemos que essas relações de combinação entre formas livres, com ou sem a utilização de formas dependentes, caracterizam-se por produzir novas palavras que agreguem os sentidos que pertencem às palavras que participam do processo, em que essas novas palavras são realizáveis a partir da necessidade de trazer para a comunicação esses significados, sem a necessidade de maiores realizações.

Derivação

Com o processo de formação de palavras por derivação, observamos a presença de duas possibilidades de realização: a derivação sufixal, com os exemplos (3, 4, 7, 8, 9, 10 e 15), e a derivação parassintética, com o exemplo (5). A derivação sufixal, a mais utilizada no *corpus* analisado, consiste na inclusão de uma forma presa ao radical de uma palavra. Retomando Bloomfield, é a forma em que reconhecemos que existem elementos que só funcionam quando estão ligados a outros.

No exemplo (3), bagulhão, temos o sufixo –ão, que denota um aumentativo, derivando a forma com a forma livre bagulho, que se refere a algo desnecessário, desprezível. Com isso, bagulhão aponta a intensidade da forma livre inicial, tendo sido usada por Chayene para caracterizar sua situação em um determinado acontecimento: “Eu devo tá mermo (*sic*) um bagulhão sem esperança.”

A palavra encencosa, exemplo (4), derivada da forma livre encrenca com o sufixo –osa, que denota abundância, qualificação acentuada, teve seu uso para indicar a complexidade de uma situação, na qual existiam muitos

problemas e confusões, uma situação encrencosa. Esse uso de Chayene foi uma forma de atenuar a situação sem a necessidade de recorrer a outras palavras, como advérbio de intensidade ou expressões mais complexas. A estrutura interna de combinação da língua permite essas combinações, bem como nos permite reconhecê-las como tal, apesar de não fazerem parte do nosso cotidiano.

A forma presa -ete foi utilizada para a derivação dos exemplos (7) e (8). Forma utilizada para denotar um diminutivo, esse sufixo também possui uma carga depreciativa. Assim, empreguete foi o termo cunhado por Chayene para designar suas empregadas, indicando inferioridade dessas para com a patroa. Já com a forma patroete, formada com a mesma forma presa, esse tom depreciativo não é tão perceptível. O termo foi criado por Chayene para designar as patroas, e a ela mesma, que sofriam com as suas empregadas. A ideia de diminutivo permanece na forma patroete, porém sem o tom depreciativo que a forma empreguete apresenta.

O exemplo (9) tem uma questão interessante. O termo paneleira foi utilizado para designar a pessoa que trabalha com as panelas, a qual tem um termo próprio e comum para isso: cozinheira. Essa criação resulta da necessidade de intensificar um determinado aspecto da função da empregada, ao passo que ofusca outros. Para isso, a derivação foi realizada com a forma presa -eira, que denota estabelecimento comercial, repartição ou ação, sendo claramente perceptível como uma forma possível na língua portuguesa. Assim, a empregada paneleira é aquela que se dedica ou exerce sua função no âmbito da culinária, no trabalho com as panelas, em detrimento de outras atividades características da profissão.

Com a forma revelante, exemplo (10), observamos um processo de derivação possível na língua portuguesa: a mudança de verbos para adjetivos, com a inclusão da forma presa -nte, como em: importar – importante, pensar – pensante. Essa derivação consiste na adjetivação de uma ideia ou pessoa relacionada ao verbo (o que importa é importante, aquele que pensa é pensante). Assim, com a forma criada por Chayene, o que revela é algo revelante.

O exemplo (15), perebíase, consiste no mesmo processo, com a inclusão de uma forma presa do âmbito científico -íase, que indica uma enfermidade, como a hanseníase e a amebíase, em uma forma livre comum no contexto piauiense, e nordestino, o substantivo pereba, que designa

uma ferida no corpo. Assim, o termo criado pode ser considerado como redundante, já que a forma livre inicial e a forma presa adicionada denotam a mesma informação. Chayene utilizou o termo perebíase para designar as consequências de uma alergia que sofreu, ou seja, a perebíase seria uma doença que deixa ferida, ou marcas, no corpo.

Ainda tratando da derivação por sufixação, podemos aludir às diversas formas com que Chayene chamava sua empregada Rosário, derivando o nome da empregada com formas presas que compõem nomes próprios, como Rosélia, Rosilda Rosemary, Roseane, Rosalia, entre outros. Percebemos, assim, que a personagem Chayene se utiliza desse recurso de formação de palavras com inúmeras possibilidades, corroborando a ideia de Bloomfield de que, ao conhecer os morfemas da língua, os falantes seriam capazes de produzir palavras novas e diferentes.

No caso de derivação por parassíntese, exemplo (5), percebemos a utilização de duas formas presas em uma forma livre. Desgrenhuda é formada pelo substantivo grenha, que indica a desorganização dos cabelos, com o sufixo -uda, que forma adjetivos que denotam abundância, e o prefixo des- (que pode indicar oposição, negação, afastamento, mas também indica intensidade, reforço). Nesse caso, as duas formas presas reforçam simultaneamente a ideia dos cabelos desordenados, despenteados, sentido no qual Chayene utilizou o termo ao conversar com seu ex-marido Laércio.

Hibridismo

O último exemplo de formação de palavras do *Chayenês* dá conta de outro processo possível na língua: o hibridismo. A expressão personal dietista, exemplo (14), nos mostra a associação de duas formas livres, uma do inglês e a outra do “Chayenês”, para designar o profissional que cuida da alimentação da cantora Chayene, a saber: a palavra *personal* é empregada com a mesma acepção da expressão inglesa *personal trainer*, tendo sido justaposta com o substantivo dietista, uma derivação sufixal realizada a partir do substantivo dieta, com o acréscimo da forma presa -ista, que denota uma profissão.

Essa expressão híbrida é construída a partir das relações entre as duas palavras. Acreditamos que tal criação híbrida pode ter sido realizada, justamente, por uma analogia à expressão *personal trainer* (profissional de Educação Física que orienta os exercícios e cuidados que um determinado

indivíduo precisa ter com o corpo) para nomear o profissional que cuidava de sua alimentação. Assim, no uso realizado por Chayene, o hibridismo *personal* dietista poderia ser substituído pela palavra nutricionista, termo dicionarizado da língua que dá conta do sentido que a personagem quis transmitir, sem nenhum prejuízo para a comunicação.

Considerações finais

Podemos observar que, a partir da análise do vocabulário *Chayenês*, o funcionamento organizacional da língua apresenta diversas possibilidades de formação de palavras que são regulares e reiteráveis nas criações léxicas de possíveis novos usos da língua. Tal fato se deve às possibilidades de combinação das formas livres e presas (e dependentes), bem como das necessidades comunicativas dos falantes que realizam essas construções de maneira não aleatória, em desacordo com o sistema, mas sim segundo as regularidades e possibilidades do próprio sistema.

Por nossa análise ter sido centrada em usos linguísticos de uma falante em específico, e não de um grupo ou comunidade de fala, não podemos mensurar a dimensão que esses novos vocábulos assumiriam na sociedade, mesmo considerando a grande repercussão que esses termos obtiveram no dia a dia dos telespectadores que acompanharam a novela. Mesmo assim, acreditamos que, por conta da existência de palavras que substituiriam essas criações lexicais ou supririam as necessidades comunicativas dos falantes, as criações do *Chayenês* não chegariam a ser usadas cotidianamente e nem dicionarizadas, mesmo estando no campo das potencialidades da língua, em termos de formação de palavras.

Reafirmamos, assim, a importância dos estudos estruturais e distribucionalistas propostos por Leonard Bloomfield, os quais possibilitaram uma análise da estrutura da língua e das possibilidades de combinação de seus constituintes, que se tornaram importantes contribuições aos estudos morfológicos.

Referências

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Lucerna, 1999.

BLOOMFIELD, L. [1926]. Um conjunto de postulados para a ciência da linguagem. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Campinas: UNICAMP, 1978.

_____. *Le langage*. Paris: Payot, 1970. [1. edição: 1933].

BERTUCCI, R. A. O positivismo na teoria descritiva de Bloomfield. *Revista UEPG*. Ponta Grossa, 16 (1), 67-82, jun, 2008.

CÂMARA Jr, J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

_____. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CUNHA, C. F. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FRANÇOIS, F. Avant-propos. In: BLOOMFIELD. *Le langage*. Paris: Payot, 1970, pp. 7-29, [1. edição: 1933].

FREITAS, H. R. de. *Princípios de morfologia: visão sincrônica da derivação em português*. Rio de Janeiro: Presença, 1991.

GLOBO COMUNICAÇÕES E PARTICIPAÇÕES S. A. *Cheias de Charme*, 2012. Disponível em: <<http://gshow.globo.com/novelas/cheias-de-charme>>. Acessado em 11 de junho de 2013.

KEHDI, V. *Morfemas do português*. São Paulo: Ática, 1996.

LAROCA, M. N. de C. *Manual de morfologia do português*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: UFJF, 1994.

MOUNIN, G. *A linguística do século XX*. Lisboa: Editorial Proença, 1973.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2000.

WEEDWOOD, B. *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

A representação do Brasil nos seriados televisivos norte-americanos¹

Leonardo da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis - SC

Resumo: Com o objetivo de analisar a representação do Brasil na televisão norte-americana, este estudo discute episódios de cinco seriados que abordam o Brasil e/ou a cultura brasileira. A análise é fundamentada teoricamente em estudos sobre representação, televisão e o gênero narrativo seriado, bem como no trabalho de Amancio (2000) sobre a representação do Brasil no cinema estrangeiro. A partir da análise, foi possível observar que muitas das figuras encontradas por Amancio, no cinema, são reproduzidas também na televisão: a figura do viajante, a imagem do Brasil como espaço de realização, o Brasil como um local de fuga, e diversos estereótipos e clichês. O estudo entende que o Brasil é representado na televisão americana e no cinema estrangeiro de modo bastante semelhante. Aponta-se, assim, a necessidade de problematizar tais representações de forma a questionar as relações de poder e as forças estabelecidas na sociedade.

Palavras-chave: Representação. Identidade cultural brasileira. Seriados televisivos.

Abstract: This study discusses the portrayal of Brazil in American television through the analysis of five episodes of series that focus on Brazil or on the Brazilian culture. The theoretical basis for the analysis consists of studies about representation, television and the television series genre, as well as of Amancio's study (2000) about the representation of Brazil in foreign cinema. Through the analysis of the episodes, many of the figures that were also found in Amancio's study were identified: the figure of the traveler, the image of Brazil as a place of self-realization, Brazil as a place of escape, and several stereotypes and clichés. The study suggests that Brazil has been portrayed in American television and in foreign cinema in very similar ways. In this sense, it emphasizes the necessity of problematizing such representations so as to question power relations and the already established forces in our society.

Keywords: Representation. Brazilian cultural identity. Television series.

¹ Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa de iniciação científica desenvolvido com o apoio do CNPq.

Introdução: representação e os meios de comunicação de massa

As indústrias culturais, em especial os meios de comunicação de massa e a arte, são sistemas de representação que produzem muito do que pensamos. Webb explica que:

A mídia exerce tamanha influência sobre nós porque, em primeiro lugar, ela conscientemente produz significados e maneiras de ver o mundo e, em segundo lugar, porque suas imagens, histórias e mensagens são repetidas diversas vezes nos seus diferentes programas e produtos. É neles que idéias são ensaiadas e reiteradas até que sejam tomadas como óbvias, verdadeiras e inevitáveis. Se você ouve a mesma história várias vezes, acaba sendo convencido por ela de forma consciente ou mesmo inconscientemente. (2009, p. 116, tradução nossa)².

É por estas razões que é possível afirmar que os meios de comunicação de massa veiculam discursos que são fortemente disseminados socialmente. Tendo em mente que essas representações nunca são inocentes (no sentido que elas sempre carregam significados), esse estudo tem por objetivo analisar como o Brasil é representado na televisão norte-americana. Afinal de contas, a televisão é um dos principais meios de comunicação de massa e que, sem dúvida alguma, exerce grande influência na sociedade como um todo.

Para Adorno, “[...] as indústrias culturais não impõem idéias para as pessoas, mas sim apresentam uma visão bastante limitada das possíveis idéias.” (ADORNO, *apud* WEBB, 2009, p. 117, tradução nossa)³. Por conta disso, pode-se dizer que os meios de comunicação de massa, ao apresentarem uma visão limitada da realidade, acabam reiterando estereótipos e clichês. Busca-se, nessa pesquisa, verificar se os seriados televisivos analisados também apresentam uma visão limitada da identidade cultural brasileira.

Estudar representações identitárias nos meios de comunicação de massa é de extrema importância. Afinal, como explica Webb no seu capítulo “Representação nas indústrias culturais: a arte e os meios de

² “The reason that media products are so influential is first that they consciously make meanings and ways of seeing the world, and second that their images, stories and messages are repeated again and again across many individual shows, products and indeed media. They are the place where ideas are rehearsed and reiterated, to the point that they come to seem obvious, true or inevitable. If you are told the same idea over and over again, then after a while you are likely to be convinced by that idea, consciously or unconsciously.”

³ “The cultural industries, as Adorno points out (1991), typically do not impose ideas on people, but rather present a very limited range of possible ideas.”

comunicação de massa” (2009, p. 106 – 129)⁴, se a arte e a mídia (incluindo a televisão, o cinema, o teatro, os anúncios e todos os produtos em geral) fornecem um ponto de vista que acaba se tornando a lei da sociedade, é nesses meios (e por consequência, na problematização desses meios), que se pode promover novas ideias e novos pontos de vista. Assim, este não é um setor com significados fixos, mas sim o lugar no qual mudanças podem ocorrer. A autora conclui que

[...] cabe a cada um de nós, sujeitos de representação e sujeitos representacionais, compreender e criticar as chamadas ‘forças estabelecidas da sociedade’, a fim de encontrar uma maneira de oferecer, por um lugar e momento, os melhores resultados éticos. (2009, p. 143, tradução nossa)⁵.

A partir do momento em que se compreende os significados que são produzidos e reiterados na mídia (mais especificamente nos seriados televisivos no caso desse estudo), é possível entendê-los e questioná-los.

Primeiramente, é importante entender que representação é muito mais do que substituição ou reiteração. A representação constitui nossa existência no mundo: nossa relação com o ambiente é sempre mediada pela percepção e pela própria representação. (WEBB, 2009, p. 4). Tem-se consciência do que cerca porque há ideias sobre os objetos que estão ao redor e porque tem-se uma linguagem para nomeá-los. Sendo assim, não se existe sem os sistemas de representação. Webb nos lembra, no entanto, que apesar de a existência ser diretamente dependente dos sistemas de representação, há sempre uma lacuna entre os dois. Dessa forma, a representação permite que se tenha uma ideia sobre algo, mas ela é sempre limitada. Essa falha entre representação e realidade é chamada pela autora de problema da lacuna (2009, p. 130)⁶.

Já Stuart Hall define representação como o meio ou canal por meio do qual significados são gerados. Para ele, os objetos e as pessoas não têm significados fixos e verdadeiros. Assim, os significados são gerados pelos seres humanos participantes de uma cultura, que têm o poder de dar significado às coisas. (HALL, 1997, p. 19).

⁴ “Representation in the consciousness industries: art and the mass media.”

⁵ “It is up to each of us, as subjects of representation and representing subjects, to make sense of the ‘already established forces’, and play the game in a way that seems to offer, for a moment and place, the best ethical outcomes.”

⁶ “Problem of the gap.”

Dessa forma, a representação é definida por esses teóricos (bem como nesse trabalho) como sendo fluida e dinâmica. Em outras palavras, os sistemas de representação não são estáveis nem permanentes, já que fazem parte de um processo dinâmico em que, ao mesmo tempo, diferentes realidades são representadas e novas realidades são criadas. Entende-se, assim, que a representação pode ter também um poder transformador, contestando (e possivelmente criando) novas maneiras de entendimento da sociedade. Assim, torna-se importante estudar a representação nos meios de comunicação de massa, já que têm um alcance social bastante significativo.

A televisão e o gênero narrativo seriado

A televisão, um dos principais meios de comunicação de massa, é responsável por disseminar determinadas ideologias em nossa sociedade através de diferentes representações. Como explica Valenzi:

A televisão, ao exibir uma multiplicidade e variedade de programas, coloca várias questões em jogo e permite que uma complexa rede de sentidos seja tecida: ela possui, entre outros objetivos e funções, aquele de informar, divertir e educar, sempre mantendo os valores da sociedade na qual ela atua. (VALENZI, 2003, p. 10)

Newcomb e Hirsch, no artigo *A televisão como um fórum cultural*⁷, falam da televisão como central no processo de construção do que Carey chama de pensamento público. (CAREY, *apud* NEWCOMB e HIRSCH, 1983, p. 505)⁸. Assim, ela substituiu outros meios de comunicação que desempenhavam uma função familiar na sociedade americana, tais como o rádio, as revistas e os jornais.

Concomitantemente, é importante entender a televisão como um meio de comunicação complexo, já que ela apresenta “[...] uma multiplicidade de significados.” (NEWCOMB e HIRSCH, 1983, p. 506), cuja “[...] ênfase é no processo e não no produto, na discussão e não na doutrinação, na contradição e na confusão e não na coerência.” (p. 506, tradução nossa).⁹

É interessante notar que, na história da televisão, cresce muito o número de programas que fazem uso das narrativas (já presentes na

⁷ *Television as a Cultural Forum.*

⁸ *Public thought.*

⁹ “In its role as central cultural medium it presents a multiplicity of meanings rather than a monolithic dominant point of view [...]. The emphasis is on process rather than product, on discussion rather than indoctrination and confusion rather than coherence.”

humanidade há milênios): “[...] telenovelas, minisséries, seriados, filmes, *soap operas*, propagandas, e reportagens de telejornais e documentários passando, é claro, pelos *reality shows*.” (VALENZI, 2003, p. 10). As grandes redes norte-americanas de televisão, por exemplo, têm sua programação dividida em dois grandes turnos: a programação diurna e o horário nobre. Este último possui as maiores audiências e as maiores taxas de propaganda. A maioria dos programas do horário nobre são, ao longo da história, seriados (divididos em episódios), sendo que os principais gêneros populares desse tipo de programa são a comédia de situação (*sitcom*) e o drama de ação e aventura. (FEUER, 1986, p. 561).

A estudiosa e roteirista de ficção televisiva Pallotini assim define o seriado enquanto gênero narrativo:

É uma ficção contada em episódios, que têm unidade relativa suficiente para que possam ser vistos independentemente e, às vezes, sem observação de cronologia de produção. A unidade total do conjunto é dada por um propósito do autor, por uma proposta de produção. Essa base de unidade se consubstanciará em personagens fixos, no tratamento de uma época, de um problema, de um tema (a feminilidade, a desigualdade social, o poder do dinheiro, etc.). É esse objetivo único que, realmente, unifica o seriado. Seus episódios serão, portanto, uma consequência desse objetivo básico, dessa cosmovisão, e terão como característica a relativa unidade de cada episódio e a unidade total de todo o seriado, dada por um sentido de convergência. (1998, p. 32).

Fica claro, desta forma, que o gênero narrativo seriado é bastante particular, distinguindo-se de outras narrativas como as novelas, os filmes, etc. Ele também tem origens culturais específicas já que, apesar de sua popularidade em todo o mundo, é produzido primordialmente por canais de televisão norte-americanos. Além disso, por se tratar de um gênero televisivo e com veiculação semanal, ele está sujeito a transformações mais radicais e imediatas (diferentemente de um filme, por exemplo, que durante a produção já possui um final definido). Resta saber, no entanto, se o gênero também possui diferenças quanto às representações identitárias. Afinal de contas, como os seriados diferem de gêneros narrativos como os filmes com relação à representação do Brasil? A fim de refletir sobre essa questão, é necessário entender como o Brasil é simbolizado pelo cinema internacional.

O Brasil no cinema: clichês e estereótipos

A televisão e o cinema são meios de comunicação de massa que, ao longo da história, estão sempre relacionados. É nesse sentido que os estudos (embora recentes) sobre o Brasil no cinema tornam-se de extrema importância para a compreensão da representação da identidade cultural brasileira na televisão.

Tunico Amancio no livro *O Brasil dos gringos*, apresenta ao leitor um panorama da representação do Brasil nos filmes estrangeiros. O autor mostra, então, como os filmes estrangeiros representam “[...] cidades, ações heróicas e paisagens, construindo e transmitindo um imaginário coletivo feito sob medida por pintores e empresários em busca de clientes.” (2000, p. 15). Dessa forma, Amancio deixa claro que o panorama apresentado está mais relacionado com a alienação do que com a emancipação.

Para Amancio, é no cinema que “[...] se cristalizaram mais eficazmente as imagens que hoje se repetem no vídeo e na televisão.” (2000, p. 17). A partir de uma análise das primeiras narrativas estrangeiras sobre o Brasil (como a Carta de Caminha, por exemplo), o autor identifica um corpo de imagens que fazem parte do imaginário estrangeiro e que podem ser identificadas nos filmes analisados. Dentre elas, destacam-se a figura do viajante, do fugitivo, o Brasil como um lugar exótico de realização, entre outras.

O autor apresenta, dessa forma, lugares comuns, clichês e estereótipos em diversos filmes produzidos nos Estados Unidos e na Europa. Para ele, o estereótipo pode ser entendido como “[...] uma imagem ou opinião aceita sem reflexão por uma pessoa ou um grupo e (sic) exprime um julgamento simplificado, não verificável e às vezes falso sobre tal grupo ou sobre algum acontecimento.” (2000, p. 137). Amancio também faz alusão a Adorno:

[...] a propósito da televisão, valoriza os estereótipos na ‘organização e antecipação da experiência, nos impedindo de cair na anarquia mental e no caos’, mas atenta para sua mudança de função no seio da indústria cultural de massa, já que eles permanecem reificados e rígidos, apontando para uma manutenção de clichês e idéias pré-concebidas em descompasso com a dinâmica experiência da vida. (ADORNO *apud* AMANCIO, 2000, p. 138).

O clichê “[...] produz seu efeito graças ao seu elevado grau de familiaridade. Ele sensibiliza melhor e traz mais adesão dos espíritos na medida em que ele é conhecido, aceito, compartilhado.” (AMANCIO,

2000, p. 142). A imagem de cartão postal da Guanabara, por exemplo, é um clichê, já que “[...] enuncia uma situação fotográfica de beleza e de repetição, jamais de surpresa e originalidade.” (p. 144). Amancio salienta, ao fim de seu trabalho, no entanto, que a distinção entre clichê e estereótipo é ainda bastante problemática.

O estudo de Amancio servirá como base para a análise dos episódios, nesse estudo. Dessa forma, busca-se entender se os mesmos estereótipos, clichês e figuras encontrados no cinema internacional por Amancio são reproduzidos nos seriados televisivos aqui abordados. Para tanto, o estudo de Amancio será discutido mais detalhadamente durante a seção de análise, de forma a contrapô-lo com os seriados televisivos.

Metodologia

Devido ao número extensivo de seriados com episódios que tratam do Brasil e da identidade cultural brasileira, o presente estudo aborda episódios específicos das seguintes séries previamente selecionadas: *Law and Order: Criminal Intent*, *Sex and the city*, *Alias*, *Os Simpsons* e *CSI: Miami*.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se um banco de dados disponível para consulta pública em um *blog* brasileiro. A jornalista que escreve o *blog* (chamado *Fora de Série* e disponível no endereço <http://www.clicrbs.com.br/foradeserie>) selecionou, com a ajuda de seus leitores, diferentes episódios de séries de TV na qual há menção ao Brasil. Esses *posts* (que podem ser acessados diretamente através do *link* <http://wp.clicrbs.com.br/foradeserie/tag/o-brasil-nas-series/>), criados para fins de entretenimento e curiosidade dos fãs das séries, são publicados sob o nome de *O Brasil nas séries* e já contabilizam cerca de cem episódios.

Os critérios para a escolha dos episódios a serem analisados foram os seguintes: país de origem, data de produção, audiência e popularidade, gênero e relevância para o estudo. Dessa forma, todos os episódios selecionados fazem parte de seriados contemporâneos, produzidos nos Estados Unidos por importantes canais de televisão e que possuem grande audiência (não somente nos Estados Unidos, mas também em diversos outros países nos quais são veiculados). Além disso, buscou-se selecionar exemplos dos principais gêneros de seriados. Por fim, todos os episódios abordam, seja na totalidade do episódio ou em cenas específicas, a questão do Brasil.

O Brasil na televisão: a figura do viajante em *Os Simpsons*

De acordo com Rubens Machado, o estereótipo brasileiro no exterior advém principalmente da indústria do turismo e do noticiário da imprensa internacional. A primeira propaga o que o autor chama de estereótipo positivo¹⁰, fazendo alusão ao Brasil como terra do carnaval, da sensualidade, das mulheres, do samba, do futebol e da natureza tropical. Já os noticiários são os responsáveis por reproduzirem o estereótipo negativo do país, representando-o como o lugar da violência, da criminalidade, da miséria e do descaso com a natureza. Dessa forma, “[...] esse viés Homem/Natureza-em-deterioração num País da Delinquência tem sido o mais utilizado pelos noticiosos internacionais quando se fala do Brasil.” (MACHADO, 1992, p. 199).

No campo da ficção, há diversos estudos que lidam com a representação do Brasil no cinema e na literatura estrangeiros. Amancio (2000) identificou em seu estudo que a figura mais comum na ficção, quando se trata do país é a do viajante. O viajante é aquele que, estando no Brasil, observa e relata a sua experiência a partir do seu olhar estrangeiro. Recentemente, por exemplo, tem-se o polêmico filme *Turistas* (2006), produção norte-americana rodada no Brasil, em que um grupo de estrangeiros decide passar suas férias no país, mas é assaltado, roubado e vítima de uma quadrilha de tráfico de órgãos. Há, nesse caso, a figura do viajante que se depara com um país violento em que nem tudo é exatamente o que parece. Afinal de contas, em um curto espaço de tempo, o personagem que estava em uma festa em uma linda praia paradisíaca se depara com um sequestrador que quer roubar seus órgãos.

No entanto, não é só no cinema que se encontra a figura do viajante. Na televisão, por exemplo, esta também é uma imagem recorrente. Foca-se, aqui, na análise do episódio *Blame it on Lisa*¹¹ (FOX, 2002) – capítulo de número quinze da décima terceira temporada - do seriado televisivo norte-americano *Os Simpsons*, em que a família tipicamente americana viaja ao Brasil.

É importante salientar que *Os Simpsons* é uma *sitcom* animada que satiriza o estilo de vida da classe média dos Estados Unidos, simbolizada pela família de mesmo nome da série. No episódio, especificamente, Marge (a mãe da família) descobre que várias ligações para o Brasil constam

¹⁰ Acredito que a expressão pode gerar controvérsias. Afinal de contas, até que ponto isso é realmente positivo?

¹¹ O título do episódio foi traduzido para o português como *O feitiço de Lisa*.

na conta de telefone do mês. A família descobre que a filha Lisa estava fazendo ligações para o Brasil a fim de ajudar um órfão chamado Ronaldo. Lisa mostra à família, então, um vídeo de Ronaldo e explica que ele está desaparecido por um tempo. O vídeo mostra o menino explicando que, com a doação de Lisa, conseguiu comprar um par de sapatos. Além disso, o orfanato pôde comprar uma porta para o estabelecimento, protegendo-o, segundo o menino, dos macacos. Os Simpsons ficam sensibilizados com a situação e decidem viajar ao Brasil para procurar o menino.

Eles desembarcam no Rio de Janeiro (no Aeroporto Internacional “de” Galeão) e se deparam com uma cidade infestada por ratos e macacos. No hotel, Bart assiste a um programa infantil com dançarinas provocantes e sensuais (chamado *Teleboobies*). Em seguida, Bart e Homer usam ornamentos na cabeça (o primeiro com uma cesta de frutas e o segundo com cerveja e petiscos) e fazem uma dança à la Carmem Miranda. À procura de Ronaldo, encontram “O Orfanato dos anjos imundos”, onde uma freira explica que todos estão rezando para que Ronaldo reapareça. Quando um dos personagens pergunta se já tentaram procurá-lo, ela explica que esse é o plano B.

Por fim, Homer decide pegar um táxi para procurar o menino órfão. O taxista logo declara tratar-se de um sequestro. Na cena seguinte, vê-se o taxista e outro sequestrador em um barco. Eles estão em um rio em plena Floresta Amazônica. Marge vai até a polícia buscar ajuda para encontrar seu marido e o menino órfão, mas os policiais não acreditam nela. Ela também não possui a quantia de dinheiro solicitada pelos sequestradores.

Enquanto Homer está em cativeiro, a família Simpson acaba presenciando um desfile de carnaval na rua. Lisa não consegue se controlar e começa a dançar ao som de um ritmo musical alegre, mas que não corresponde ao samba. Marge diz que Homer adoraria poder estar ali, juntamente com os bêbados e com as pessoas de ambiguidade sexual¹². Ela quer sair dali, mas um dos participantes do desfile afirma que “[...] é impossível fugir do carnaval, porque até mesmo a corrida é um tipo de dança.” Ela afirma, então, que vai “[...] dançar e se preocupar ao mesmo tempo.”

¹² Para Amancio, “[...] os personagens exóticos [brasileiros] [...] vão se fazer notar [no cinema] por seu caráter de descentramento, de descompasso, de transgressão, de manifestação tropical na ordem euroamericana estabelecida.” (AMANCIO, 2000, p. 96). Dessa forma, ele aponta o grande número de personagens travestis brasileiros nas ficções estrangeiras, por exemplo.

Um dos blocos do desfile é do programa *Teleboobies* que Bart assistia no hotel. Lisa acaba descobrindo que Ronaldo, o menino órfão que eles procuravam, estava no bloco, fantasiado de flamingo. De acordo com ele, graças aos sapatos doados por Lisa, foi possível começar a dançar como flamingo, o que o tornou uma estrela no Brasil. Ronaldo diz que ganha “[...] tanto quanto *Malcolm in the middle*”, um menino que estrela um famoso *sitcom* norte-americano. Por conta disso, é ele quem dá aos Simpsons o dinheiro necessário para resgatar Homer dos sequestradores. A troca acontece entre dois bondinhos do Pão de Açúcar, e eles sofrem um acidente: o bondinho em que os Simpsons se encontram cai. Todos sobrevivem, mas eles percebem que Bart foi devorado por uma cobra. É possível vê-lo dentro do corpo do animal. Apesar da preocupação de todos, ele afirma: “[...] não fiquem triste, é carnaval!” Assim, o episódio termina com a mesma música animada do desfile.

O episódio em questão recebeu muitas críticas negativas no Brasil, as quais foram respondidas pelos criadores da série de forma um tanto irônica. Em um dos episódios seguintes, por exemplo, Homer diz que gostaria de voltar ao Brasil, mas soube que “[...] o problema dos macacos está ainda pior.” Já na décima oitava temporada, Lisa diz que Barnacle Bay é o lugar mais horrível em que já estiveram. Bart pergunta: “E o Brasil?”, e ela diz: “Depois do Brasil, é claro”.

Fica claro, portanto, que o seriado em questão, mesmo sendo uma comédia satírica, apresenta estereótipos e idéias pré-concebidas sobre o Brasil bastante problemáticos. Ao mesmo tempo, é interessante notar que, apesar de o país ser representado como incapaz (os americanos precisam vir para resolver a situação do órfão, já que nem a freira do orfanato decide procurá-lo), são os próprios americanos que recorrem à ajuda do menino para conseguir pagar o resgate de Homer. Assim, há uma inversão de papéis durante a trama. O órfão já era um rapaz bem-sucedido, que não precisava da ajuda e da caridade dos Simpsons. Mesmo assim, a ajuda de Lisa foi importante para que ele se tornasse o famoso flamingo da televisão.

Apesar da inversão de papéis, a representação predominante é a da desonestidade, da questão sexual (com a excessiva alusão aos corpos erotizados), do exótico e da criminalidade. Assim, o país é digno de pena e precisa da ajuda do estrangeiro. Ao mesmo tempo, o final é ambíguo e, de

certa forma, satiriza o personagem americano, que acaba resgatado por um personagem carnavalesco.

“Os brasileiros nos levam a fazer coisas loucas”: o Brasil como projeção de um espaço de realização em *Sex and the City*

Entre as figuras que fazem parte do imaginário coletivo e que foram identificadas por Tunico Amancio no cinema estrangeiro está o que o autor denomina *Série Utopia*, ou seja, “[...] a projeção de uma ilusão, de um desejo de alteridade, de exotismo, na busca de um espaço mitológico ou geográfico de realização.” (2000, p. 33). A televisão também é, sem dúvida alguma, um meio de projeção, expressão e difusão de diversas ilusões e desejos. França, ao sistematizar os diferentes aspectos da televisão, salienta que uma das características desta é a linguagem que mistura ficção e realidade. Assim, a “[...] TV oscila continuamente entre estes dois mundos, sendo a mistura sua forma básica de lidar com as duas instâncias.” (FRANÇA, 2006, p. 35). É misturando ficção e realidade que a televisão também representa ilusões que, muitas vezes, tornam-se objeto de desejo dos telespectadores.

A *sitcom Sex and the city* (HBO, 1998-2004) conta ao longo de seis temporadas a história de quatro amigas na cidade de Nova Iorque. Elas são solteiras, independentes e têm mais de 30 anos. Em uma série em que o tema principal é a sexualidade de quatro mulheres (como o título por si só já deixa claro), o seriado trata de um mundo bastante contemporâneo, em que, como afirma Carlos, ao invés de sonhar com o príncipe encantado, as mulheres lidam “[...] de frente com a realidade das dificuldades afetivas.” (2006, p. 55). É interessante notar, no entanto, que apesar de a série ser considerada um ícone (pós)feminista, as quatro personagens, ao longo dos episódios, tendem a infelicidade ou insatisfação apesar da independência. Assim, em determinados momentos, a história sugere que, no fim das contas, ser independente (ou seja, solteira) talvez não seja tão bom assim (pelo menos para as mulheres).

De qualquer forma, é importante lembrar que *Sex and the city*, ao abordar as “[...] ambiguidades modernas em relação aos homens, ao sexo e ao amor.” (CARLOS, 2006, p. 45), retrata e representa uma série de desejos de alteridade. No episódio de número quatorze, da terceira

temporada do seriado intitulado *Sex and another city*¹³ (HBO, 2000), três das quatro amigas estão em Los Angeles. É lá, à beira da piscina e durante o verão, que o Brasil torna-se tópico de conversa entre elas. Assim, apesar de estarem nos Estados Unidos, o Brasil é abordado quando as personagens encontram-se em um cenário e em uma atmosfera que é muito semelhante à ideia que comumente se apresenta do Brasil. A própria toalha utilizada pela personagem Carrie apresenta motivos que são comumente associados ao Brasil (como o desenho de uma onça no meio da floresta). É possível afirmar, então, que mesmo no exterior, o *mise-en-scène* do episódio tem papel importante na construção da representação do Brasil como um país exótico, em que desejos podem ser realizados. Como a narração deixa claro, “Los Angeles é a terra do sol e do bronzeado eterno.”¹⁴ (HBO, 2000), descrição esta que pode ser facilmente encontrada em catálogos turísticos sobre o Brasil. Além disso, uma versão instrumental da música *Aquarela do Brasil* do músico brasileiro Toquinho pode ser ouvida em pelo menos dois momentos distintos do episódio.

Conversando com as amigas, Carrie diz que fez a depilação brasileira (a famosa *Brazilian wax*¹⁵), que é um tipo de depilação na virilha. Ela diz sentir-se nua (um sexo ambulante, já que diz estar com tudo exposto) depois da depilação (“[...] ela levou tudo o que eu tinha”, em suas próprias palavras), e é a partir de então que o Brasil torna-se o principal assunto da conversa. A personagem Samantha chega a afirmar: “Os brasileiros nos levam a fazer coisas loucas. Cuidado com os convites para o Brasil.” Além disso, o Brasil é usado como referência para Carrie ter uma relação sexual com um homem. Em determinado momento, enquanto Carrie beija um rapaz de origem latina, a narração em *voice over* e em primeira pessoa diz: “[...] na sala latina, minha brasileira me fez beijá-lo.” Dessa forma, o episódio representa o Brasil como uma terra exótica capaz de despertar os desejos mais íntimos, especialmente tratando-se de sexo.

Charlotte, que não havia viajado com as amigas para Los Angeles já que havia se casado recentemente, resolve se juntar às amigas e fugir dos problemas que já atormentam o seu casamento. Los Angeles também

¹³ *Sexo e outra cidade*, em português. Observa-se, no próprio título, a ideia de alteridade.

¹⁴ Os trechos de diálogos e narrações são aqui reproduzidos de acordo com a legenda em português disponível no DVD do seriado.

¹⁵ *A brazilian wax* é comumente mencionada em seriados norte-americanos. Alguns exemplos são *True Blood*, *Ugly Betty* e a já cancelada *Dirt*.

representa, para esta personagem, um espaço de realização. No entanto, nenhuma das personagens parece encontrar a esperada realização na cidade. Assim, como as coisas não parecem dar muito certo em Los Angeles (que já é, no imaginário coletivo, um lugar de comum projeção de variados desejos de alteridade), o Brasil parece ser uma boa segunda opção. Quando Miranda reclama que o amigo que ela reencontrou em Los Angeles já não é mais o mesmo, suas amigas dão o conselho: “Diga para se mudar para o Brasil.” Já quando Charlotte desabafa sobre a frustrada vida sexual de seu recente casamento, as amigas também não hesitam: “Ele ainda não viu o Brasil. Lua-de-mel na América do Sul.” Assim, elas acreditam que a vida sexual do casal poderia melhorar muito caso eles resolvessem passar um tempo em terras brasileiras. Mais uma vez, é como se o Brasil fosse um lugar mágico capaz de despertar a sexualidade de qualquer viajante.

É interessante notar que, ao longo das temporadas do seriado, o Brasil é mencionado (embora não tão frequentemente quanto no episódio em questão) em circunstâncias bastante semelhantes. Por exemplo, no episódio doze, da quarta temporada, o personagem Richard aparece levando Samantha para o Brasil em um jatinho. Ele diz: “Você precisa conhecer o meu jatinho no Brasil.” em uma cena sexualmente sugestiva. Além disso, no episódio de número cinco, da quinta temporada, um amigo de Charlotte lembra de seu ex-namorado brasileiro, dizendo que ele partiu seu coração e, desde então, não conseguiu esquecê-lo.

Em 2001, a atriz brasileira Sônia Braga fez uma participação no seriado ao longo de três episódios. Apesar de não haver referências diretas ao Brasil, é interessante notar que a atriz fez o papel de Maria, uma personagem latina lésbica, que tem um relacionamento com Samantha. A relação termina no terceiro episódio da temporada, mas mesmo no curto espaço de tempo há cenas como a do primeiro beijo das personagens.

É possível perceber, portanto, que o Brasil é geralmente representado no seriado *Sex and the city* como um local de realização de desejos. Esses desejos são principalmente de ordem sexual: daí a importância de personagens como o interpretado por Sônia Braga. Além disso, o Brasil é visto como um lugar exótico onde a vida pode ser mais interessante e, é claro, excitante.

O Brasil “sem fé, nem lei, nem rei”: a figura do fugitivo em *CSI: Miami*

No cinema estrangeiro, o Brasil é constantemente utilizado como um lugar de fuga. Assim, como explica Amancio, nos filmes estrangeiros “[...] não se foge para Lima, nem para Buenos Aires, muito menos para Assunção.” (2000, p. 99). O principal destino é o Brasil e, mais especificamente, o Rio de Janeiro, “[...] capital sul-americana do abrigo à contravenção internacional, a se considerar o volume de filmes estrangeiros com esta perspectiva narrativa.” (p. 99). O autor ainda explica que se foge pelas mais variadas razões, mas sempre em busca de um abrigo em um país “sem fé, nem lei, nem rei” (p. 100). No entanto, raramente explicita-se, na narrativa, o porquê da fuga para o Brasil. Dessa forma, a fuga para o Brasil (que geralmente acontece no final da narrativa), “[...] é uma espécie de *deus-ex-machina*, um expediente fácil que permite à solução dramática uma certa dose de eficiência.” (p. 104, grifo no original).

O seriado televisivo *CSI: Miami*, mais especificamente no primeiro episódio, da quinta temporada, intitulado “Rio” (CBS, 2006), também faz alusão ao Brasil como um lugar procurado por fugitivos. O seriado, de investigação criminal, foi criado a partir de uma outra série (*CSI: Crime Scene Investigation*) e conta a história de uma equipe de investigação na cidade de Miami. Apesar de a maioria dos casos serem situados em Miami, há, nesse episódio, uma trama que se passa no Rio de Janeiro.

Ao final da quarta temporada, um dos personagens principais da série (Horatio) sofreu a perda de sua mulher, que foi assassinada por Riaz. O assassino, por sua vez, fugiu para o Brasil, país em que, pelo menos de acordo com o seriado, as leis (americanas) não se aplicam. Assim, as autoridades locais brasileiras permitem que Riaz continue livre. É por conta disso que Horatio e seu amigo Delko resolvem vir ao Brasil.

Antes mesmo da abertura do seriado, há uma série de planos que mostram o Rio de Janeiro. Logo em seguida, após o personagem anunciar sua vinda ao Brasil (“*We’re going to Brazil*”), vê-se um avião decolando. Então, outras várias imagens (que são repetidas ao longo do episódio): o Cristo Redentor, a imagem da bandeira brasileira, o Pão de Açúcar, as favelas, as crianças brincando na rua e os vendedores ambulantes, uma rua movimentada da cidade (com muitos pedestres e barulho de ônibus), o bonde do Pão de Açúcar e, finalmente, um navio de carga. Todas essas

imagens são usadas, de certa forma, como planos gerais (ou *establishing shots*), ou seja, planos utilizados geralmente no início de uma cena para estabelecer o contexto das cenas seguintes. O plano geral é muito utilizado neste episódio para localizar o espectador já que, muitas vezes, há cenas que acontecem em Miami que são intercaladas com a ação no Brasil. Para Amancio, “sem o *establishing shot* no cinema narrativo, os fragmentos dados pela escala dos planos não adquirem sentido, a espacialidade transgredida se transforma em inverossimilhança, o pacto da ficção entre o espectador e o filme é rompido.” (2000, p. 155). O autor ainda explica que

Essencialmente aéreas, as vistas introdutórias do Rio compõem o mais imediato leque de clichês sobre a cidade. Esta facilidade de composição plástica, possibilitada pela exuberante corografia, estabelece com a presença do mar – a Baía de Guanabara ou as praias oceânicas – um conjunto do qual a natureza tropical parece se nutrir para um efeito de espetacularidade. A natureza emoldura o nicho urbano e lhe dá substância pictórica. (2000, p. 148).

Em diversas cenas do episódio, os principais envolvidos na trama estão em cenários que têm o Cristo Redentor como fundo. Dessa forma, pode-se dizer que o monumento serve como plano de orientação: a todo momento, se é lembrado de que a ação se passa na cidade do Rio de Janeiro. De certa forma, o Cristo torna-se uma espécie de *leitmotif* da história, já que é uma imagem constantemente repetida ao longo da narrativa.

Em busca de Riaz, o assassino, Horatio inicia sua investigação. Ele encontra uma espécie de grama em um calçado que pertence a um homem ligado a Riaz e o envia para ser analisado em Miami. O resultado é bastante curioso: a vegetação encontrada é parte da folha de uma planta carnívora típica da Amazônia. Primeiramente, os personagens deduzem que o dono do calçado deve ter viajado para a região Norte do país. No entanto, eles acabam concluindo que esse tipo de folha também pode ser encontrado no Rio, no Jardim Botânico (localizado próximo às favelas).

Além disso, quando um dos personagens que está no Brasil fala por telefone com sua colega de trabalho de Miami, ele explica que as pessoas são ótimas no Brasil. Mas ele completa dizendo que aqui “[...] as favelas têm o poder.” Como o dono do calçado é encontrado morto, eles vão até a favela em busca de Riaz. Eles pegam o bonde que, como eles

mesmo explicam, vai levá-los para “[...] a parte mais perigosa da cidade.” Frequentemente, vê-se um plano aéreo das favelas.

Com relação ao som, há músicas instrumentais de samba e tambores (o som não diegético, neste caso). Já no campo do som diegético, além dos diálogos em inglês, é possível ouvir figurantes (principalmente na favela) falando algumas palavras ou expressões em português.

Horatio consegue encontrar Riaz. O cenário, mais uma vez, tem o Cristo Redentor como fundo. Em uma espécie de duelo, Horatio acaba matando Riaz. Esta cena é bastante sugestiva, uma vez que, após matar o fugitivo, Horatio olha fixamente em direção ao Cristo Redentor. De certa forma, ele fez justiça com as próprias mãos.

É interessante notar que, apesar de Horatio ter cometido um assassinato (mesmo se tratando de um fugitivo, é um crime), não há nenhuma explicação com relação ao fato de ele poder voltar livremente aos Estados Unidos. É como se não existissem leis em terras brasileiras. Com certeza, o mesmo não teria acontecido na trama caso ele tivesse matado Riaz nos Estados Unidos.

O episódio termina, no entanto, em Miami. Vários adolescentes que estavam envolvidos com Riaz no tráfico de drogas são levados para os Estados Unidos por outros criminosos. Eles ingeriram as drogas e um deles acaba morrendo. Horatio consegue salvar os demais meninos, incluindo Ray Jr. (filho de Yelena, personagem da série que havia partido para o Brasil na terceira temporada). Na última cena do episódio, ao se despedir de Horatio, Helena diz que o que resta é um termo brasileiro chamado saudade. Ela explica que este termo se refere a “[...] tristeza que temos por conta de boas lembranças”.

É importante levar em consideração que, por se tratar de uma série de investigação criminal, em geral os episódios consistem no desvendamento de algum mistério. O resultado é, em geral, a prisão de um culpado ou simplesmente a identificação do mesmo. No entanto, no caso do episódio que se passa no Brasil, o próprio investigador faz justiça com as próprias mãos. Primeiro porque é um assunto pessoal (Riaz é o assassino de sua mulher) e depois porque ele está no Brasil, terra em que, supostamente, as leis não se aplicam.

As cenas no Brasil foram gravadas principalmente nos Arcos da Lapa, no Corcovado e na Cinelândia. Assim como nos filmes, essas

cenas (em geral, aéreas) executam duas funções importantes, servindo como elemento de localização geográfica (plano geral) ou como pausa ou refreamento do fluxo narrativo. (AMANCIO, 2000, p. 153). Além disso, as paisagens do Cristo Redentor ou até mesmo das favelas permanecem, assim como Amancio explica, “[...] como o mais sólido clichê da cidade.” (p. 149). Para ele, a repetição dessas imagens está ligada a “[...] memória de lugares exóticos consagrados pela indústria cultural.” (p. 149). Este é, portanto, “[...] um clichê que atrai os estereótipos, uma imagem gasta pelo uso que propicia o engano das imagens distorcidas e preconceituosas.” (p. 149).

A presença do Brasil em *Law & Order: Criminal Intent* e *Alias*

Os episódios selecionados dos seriados *Law & Order: Criminal Intent* e *Alias*, diferentemente dos anteriormente analisados, não têm uma trama que gira em torno do Brasil. No entanto, apesar de não abordarem o Brasil em sua totalidade, há algumas cenas em que há referências ao país, sejam elas verbais ou visuais. É interessante mencionar, dessa forma, que esses episódios representam a maneira pela qual o Brasil é comumente abordado nos seriados norte-americanos.

Em *The Glory that was...* (NBC, 2009), episódio número oito, da oitava temporada de *Law & Order: Criminal Intent*, os dois personagens principais (Nichols e Wheeler) investigam dois assassinatos que, aparentemente, estão relacionados. Durante o longo processo de investigação em que suspeitos são interrogados, eles descobrem que a cidade do Rio de Janeiro está envolvida na trama que levou ao duplo assassinato. Afinal de contas, um dos envolvidos no crime era membro da comissão que escolheria a cidade que sediará os Jogos Olímpicos de 2016. Ao interrogar um dos suspeitos, o detetive Nichols descobre a ligação dele com o Rio de Janeiro. O homem possuía negócios no Brasil e lucraria muito caso a cidade fosse escolhida como sede do evento. Assim, durante o interrogatório, o detetive se depara com algumas fotos do suspeito no Brasil.

Nota-se que, a exemplo do episódio de *CSI: Miami*, temos mais uma vez o Brasil é envolvido em uma trama criminal. Neste caso, o Brasil (mais especificamente o Rio de Janeiro) é uma fonte de lucros e um lugar em que transações desonestas ocorrem. Além disso, as imagens da cidade presentes no episódio também são bastante clichês: o Corcovado, o Cristo Redentor, entre outros.

Já em *Alias* (ABC, 2001), seriado de ficção e espionagem, a jovem Sydney trabalha para a CIA e viaja para diversos países em busca de criminosos. Ao final do episódio de número quatro, da primeira temporada, a espiã vai para o Brasil. O destino, no entanto, é a cidade de São Paulo. Para Amancio, a cidade de São Paulo é comumente representada como “[...] a Nova York brasileira (‘o local onde está o trabalho’), em contraposição ao Rio, (‘a mais excitante e sensual cidade do mundo’), onde está a diversão.” (2000, p. 146). Dessa forma, muito provavelmente por se tratar de uma missão da CIA (e, por consequência, de extrema importância), o destino escolhido é a cidade de São Paulo. Ao fim do episódio, letras garrafais sob um fundo preto anunciam o destino da personagem. Em seguida, as letras dão lugar à cena de um trem em alta velocidade, com muitos prédios ao fundo, como se anunciando que Sydney está indo para a cidade dos negócios.

No início do episódio cinco, já em São Paulo, Sydney busca proteger um cidadão dos criminosos, mas acaba sendo presa em um hotel e levada para o subsolo, onde é torturada. No entanto, ela consegue fugir através de uma tubulação. Ela desmaia e, quando acorda, está em uma área rural, em que é possível ouvir até mesmo o barulho de sapos. Um menino a encontra, e fala português (com um sotaque espanhol) com ela. Sydney pergunta, então, em português: “Que horas são?”. O menino diz que não sabe. Então, a espiã sobe em um ônibus tipicamente americano, mas pintado de verde e amarelo. De dentro do ônibus, ela consegue contatar um de seus colegas nos Estados Unidos (utilizando o telefone do menino). É interessante mencionar que, no fundo do veículo, há até mesmo uma galinha.

Em seguida, depois de descer do ônibus, Sydney rouba uma ambulância (também nos moldes americanos, mas com a palavra Ambulância escrita em português) e consegue salvar o cidadão dos criminosos, retornando então para os Estados Unidos.

Embora tais episódios não tenham o Brasil como assunto principal, já que o país é abordado (ou serve como pano de fundo) em cenas específicas, eles evidenciam figuras, clichês e estereótipos que se repetem em diversos episódios de seriados televisivos: seja o Rio de Janeiro e o Cristo Redentor, São Paulo e seus inúmeros prédios ou mesmo o Brasil e sua precariedade rural.

Considerações finais

Apesar do *corpus* limitado, este estudo revelou que muitas das figuras identificadas por Amancio (2000) em seu estudo sobre a representação do Brasil pelo cinema estrangeiro também podem ser encontradas em seriados televisivos norte-americanos contemporâneos: a figura do viajante no episódio do seriado *Os Simpsons*, a imagem do Brasil como espaço de realização em *Sex and the City*, o Brasil como um local de fuga em *CSI: Miami*, e os diversos estereótipos e clichês presentes em *Law & Order: Criminal Intent*, *Alias* e nos demais seriados. Isto sugere que o Brasil é representado na televisão americana e no cinema estrangeiro de forma bastante semelhante. O único seriado analisado que pode ser visto como uma crítica aos próprios estereótipos e clichês é *Os Simpsons*: por se tratar de uma comédia satírica, pode-se argumentar que o seriado faz uso da imagem internacional do Brasil para ironizá-la e destituí-la de sua força. Como se viu, de certa forma, o personagem americano (e sua visão sobre o Brasil) também é satirizado através da narrativa.

No entanto, é importante lembrar que não existe uma relação direta entre os significados produzidos por determinada narrativa e a maneira como ela será recebida pelo público. Isso quer dizer que, mesmo que o seriado esteja satirizando a representação do Brasil de forma a criticá-la, não há garantias de que esta crítica será percebida pelo público. Isso porque a relação entre a representação e seus efeitos sociais é bastante complexa. Por conta disso, seria interessante investigar como os episódios analisados foram recebidos pelos críticos e por seus diferentes públicos. Por se tratar de produções americanas que são consumidas em todo o mundo, também seria importante investigar a diferença da recepção dos seriados pelo público norte-americano e pelo público brasileiro, por exemplo.

É possível concluir, a exemplo do estudo de Amancio, que “[...] na ficção sobre o Brasil vigora uma certa banalização de modelos pré-construídos e uma superficialidade com relação a um numeroso catálogo de situações dramáticas originais.” (AMANCIO, 2000, p. 192). Se por um lado pode-se perceber que estas representações “[...] reforçam a ideia de uma limitada expressão internacional, baseada sobretudo nos estatutos exóticos e turísticos que lhe dão sustentação.” (p. 192), é importante deixar claro que o objetivo desse estudo não é simplesmente identificar imagens positivas e negativas acerca da representação da identidade brasileira na

televisão. Como explica Freire-Medeiros, isso significaria “[...] reduzir a multiplicidade de significações a uma lista de imagens reificadas e moralmente decodificadas.” (2005, p. 17). A autora completa:

É preciso perguntar-se: imagens positivas e negativas, mas de que e para quem? [...] Estereótipos são inevitáveis, parte intrínseca do contato entre culturas e das representações mútuas que daí emergem. Em verdade, há mais de uma década, muitos cientistas sociais e teóricos da comunicação têm usado o conceito de estereótipo de maneira bem menos negativa, buscando demonstrar que, de um ponto de vista pragmático, o emprego de estereótipos enquanto ‘retratos simplificados do real’ faz parte da própria condição de possibilidade da representação da alteridade. O que importa examinar é por que certos adjetivos são escolhidos para definir certos povos e lugares e quais são as implicações de seu uso. (2005, p. 18).

Dessa forma, pretende-se levantar questionamentos relacionados à maneira como o Brasil é representado na mídia como forma de entender as implicações destas imagens, clichês e estereótipos. É importante questionar, por exemplo, se estas formas de representação se assemelham às representações da mídia brasileira sobre o país. Além disso, faz-se necessário identificar e compreender representações que desafiam os modelos de estereótipos e clichês aqui apresentados.

É evidente que estas imagens, com relação ao Brasil, foram construídas historicamente. As primeiras narrativas sobre o Brasil a partir do olhar estrangeiro começam com as Cartas de Caminha, por exemplo. Muitas dessas narrativas continuam sendo repetidas através da televisão. É importante questionar, no entanto, o que isso diz sobre o lugar do Brasil na conjuntura mundial. É necessário pensar, ainda, do ponto de vista do qual se constrói tal enunciação ou tal representação. No caso dos seriados aqui analisados, são programas produzidos em um país que é uma grande potência econômica mostrando um país em desenvolvimento. De certa forma, ainda predomina um olhar colonialista. Por fim, é importante lembrar que as representações do Brasil não são somente o resultado das estruturas políticas, econômicas e sociais: elas também reforçam tais estruturas e, a partir disso, constroem realidades. Ao tomar consciência sobre tais representações, é possível criticá-las e mesmo desbancá-las. Esta tomada de consciência crítica é fundamental neste período em que as pessoas são bombardeadas por informações e imagens através dos diversos meios de comunicação de massa.

Acima de tudo, é importante lembrar, conforme explica Webb, que “[...] por mais abrangente que um discurso dominante possa parecer, ele é apenas isso: um discurso. Um discurso que só pode representar pessoas e eventos de uma perspectiva específica e por uma razão específica.” (2009, p. 142, tradução nossa)¹⁶. Daí a importância de problematizar tais representações, de forma a compreendê-las contextualmente, questioná-las e, é claro, promover outras ideias e pontos de vista.

Referências

A BROKEN HEART. *Alias*, EUA: ABC, 21 de Outubro de 2001. Programa de TV.

ADORNO, T. W. *La television et les patterns de la culture de masse*. *Reseaux*, n. 44/45. 1990. p. 227-241

AMANCIO, T. *O Brasil dos gringos: imagens do cinema*. Niterói: Intertexto, 2000.

BLAME IT ON LISA. *Os Simpsons*, EUA: Fox, 31 de Março de 2002. Programa de TV.

CARLOS, C. S. *Em tempo real: Lost, 24 horas, Sex and the city e o impacto das novas séries de TV*. São Paulo: Alameda, 2006.

DOPPELGÄNGER. *Alias*, EUA: ABC, 28 de Outubro de 2001. Programa de TV.

FEUER, J. Narrative form in American network television. In: MACCABE, C. *High theory/low culture: analyzing popular television and film*. Manchester: Manchester University Press, 1986. p. 101-114.

FRANÇA, V. *Narrativas televisivas: programas populares na TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE-MEDEIROS, B. *O Rio de Janeiro de Hollywood em Quatro Takes*. 2005. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~nusc/bianca.pdf>. Acesso em: 21 Jul. 2011.

HALL, S. *Cultural Representations and signifying practices*. London: Open University Press, 1997.

¹⁶ “[...] however all-encompassing a dominant discourse may seem, it is only that: a discourse. It can only represent people and events from a particular perspective, for a particular reason.”

- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.
- MACHADO, R. A grande arte. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 32, p. 199-208, mar. 1992.
- NEWCOMB, H; HIRSCH, P. *Television as a Cultural Forum*. In: NEWCOMB, H. *Television: the critical view*. New York: Oxford University Press, p. 561-573. 1994.
- PALLOTTINI, R. *Dramaturgia de televisão*. São Paulo: Moderna, 1998.
- RIO. CSI: *Miami*, EUA: CBS, 18 de Setembro de 2006. Programa de TV.
- SACCOMORI, C. *Blog Fora de Série*. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/foradeserie>. Acesso em: 21 abr. 2010.
- _____. *Blog Fora de Série – O Brasil nas séries*. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/foradeserie/tag/o-brasil-nas-series/>. Acesso em: 21 abr. 2010.
- SEX AND ANOTHER CITY. *Sex and the city*, EUA: HBO, 17 de Setembro de 2000. Programa de TV.
- THE GLORY THAT WAS... *Law & Order: Criminal Intent*, EUA: NBC, 14 de Junho de 2009. Programa de TV.
- VALENZI, M. A. M. *The wonder years: a mídia Americana na mídia televisiva*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Universidade de São Paulo, 2003.
- WEBB, J. *Understanding representation*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, 2009.

Contribuições da matemática na perspectiva da etnomatemática da educação do campo nas aulas do EJA

Simoni Pergher

*Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava - PR*

Vitor de Moraes

*Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava - PR*

Resumo: O presente estudo tem como enfoque o ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Etnomatemática e na Educação do Campo. O objetivo principal é contribuir qualitativamente para a formação do educador do EJA, possibilitando refletir sobre a prática docente e buscar novas formas de trabalhar a realidade dos educandos. A investigação ocorre por meio de relatos de experiências, práticas cotidianas voltadas para a matemática e referências bibliográficas relacionadas à EJA, Etnomatemática e Educação do Campo. A metodologia utilizada consiste-se em desenvolver a inter-relação entre os conteúdos científicos e as vivências cotidianas, mostrando aos educandos a importância de abordar dados reais ao trabalhar conceitos matemáticos. Os resultados obtidos confirmam a real possibilidade de trabalhar os conteúdos matemáticos a partir de uma porção da realidade, trazendo maior relevância no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a Etnomatemática e a Educação do Campo podem contribuir na construção de metodologias de ensino que visem à aprendizagem mais expressivas e que resgate os conhecimentos matemáticos adquiridos nas práticas cotidianas.

Palavras-chaves: Etnomatemática. Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo la enseñanza de las matemáticas en Jóvenes y Adultos con énfasis en Etnomatemática y Educación de campo cuyo objetivo principal es contribuir cualitativamente a la formación del educador EJA, lo que permite la reflexión sobre la práctica docente y buscar nuevas formas de la realidad del trabajo de los alumnos. La investigación se realiza a través de informes de experiencias, prácticas cotidianas centradas en las matemáticas y las referencias relacionadas con la EJA, Etnomatemática y Educación de campo. La metodología consiste en el desarrollo de la interrelación entre el contenido científico y experiencias cotidianas,

mostrando a los alumnos la importancia de tratar los datos reales al trabajar conceptos matemáticos. Los resultados confirmaron la posibilidad real de trabajar todo el contenido matemático de una parte de la realidad, con lo que una mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido la Etnomatemática y Educación de campo pueden contribuir a la construcción de metodologías de enseñanza dirigidos a aprendizaje más significativa y rescatar los conocimientos matemáticos adquiridos en las prácticas cotidianas.

Palabras clave: Etnomatemática. Jóvenes y adultos. Educación de campo.

Introdução

As reflexões desse trabalho resultam da pesquisa realizada para a conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo e têm como enfoque principal o ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizando como referencial a Etnomatemática e a Educação do Campo. A pesquisa aborda o referencial teórico da Educação de Jovens e Adultos, seguido da bibliografia voltada à Etnomatemática e a sua relação com a Educação do Campo. Ainda, será realizada a análise dos relatos de experiências, certificando sob que medida isso contribui no ensino aprendizagem dos educando da EJA.

Num primeiro momento, amparados pelos estudos e contribuições de autores abordamos à Educação de Jovens e Adultos e quais as suas especificidades. O estudo da Etnomatemática e da Educação do Campo dentro da EJA mostra que quando a educação relaciona o desenvolvimento intelectual do educando com o processo de construção de um projeto de vida, o foco passa a ser os sujeitos, construtores de sua cultura historicamente produzida, sua vida, seu contexto próprio com facetas específicas. Dessa forma, a Educação do Campo e a Etnomatemática são direcionadas a partir da realidade dos educandos e da comunidade da qual fazem parte, valorizando sua cultura como construtora de conhecimento, análises e reflexões para a emancipação e para a humanização dos povos do campo.

Ao falarmos de cultura historicamente produzida compreendemos como afirma Knijnik (1996), que a mesma é um conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou conhecimentos e capacidade adquiridos pelo homem no seu convívio como membro de uma sociedade da qual faz parte. Segundo ela:

O primeiro alicerce que apresento para meu argumento diz respeito ao entendimento que estou dando à cultura, caracterizando-a como algo que as pessoas, os grupos sociais produzem, que não está de uma vez por todas fixo, determinado, fechado nos seus significados. Cultura aqui não é entendida como algo consolidado, um produto acabado, homogêneo. Este modo de conceituar cultura implica em entendê-la como um terreno conflituoso, tenso, em permanente disputa pela imposição de significados. (KNIJNIK, 1996, p. 80).

No segundo momento da pesquisa, procuramos compreender a Etnomatemática e sua proposta de ensino, embasadas pelas contribuições de vários autores que estudam o tema. A parte prática se estruturará com base na abordagem qualitativa de pesquisa e, por meio de aplicação de questionários, a respeito dos conhecimentos matemáticos utilizados no dia a dia, retratando dessa forma, a realidade em que os educandos estão inseridos. O principal objetivo dessa pesquisa é contribuir para o despertar de uma nova visão do educador do EJA, fazendo-o refletir sobre sua prática docente e incentivá-lo a buscar novas formas de trabalhar a realidade dos seus educandos. Desse modo, seja na perspectiva da Etnomatemática, da Educação do Campo ou de outra abordagem, o educador pode mudar suas metodologias de ensino para que a educação não seja somente um meio para reproduzir conteúdos, mas que sua prática contribua para o processo de formação de sujeitos críticos e cientes de suas práticas sociais enquanto cidadãos que são. Nesse sentido, Schmitz afirma que:

O Programa Etnomatemático procura delinear alguns possíveis caminhos que valorizem os desejos, a cultura, o meio social do educando, a fim de que possa usar de forma mais adequada os conhecimentos matemáticos. Incorporar a cultura à vida do educando nas práticas pedagógicas valoriza a vivência, coloca em cena a cultura local de cada grupo, e uma possibilidade de questionar o que é considerado válido, como conhecimento e para que este conhecimento seja válido. (SCHMITZ, 2007, p.13).

Ressaltamos que a proposta da Etnomatemática e da Educação do Campo é abordar a realidade dos educandos e debatê-la em sala de aula, compreendendo que as vivências cotidianas e os saberes discentes precisam caminhar juntos. Sobre isso, as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, apregoam que:

[...] os conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Esta seleção requer procedimentos de

investigação por parte do professor, de forma que ele possa determinar quais conteúdos históricos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, exige do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam o estabelecimento de relação entre os conteúdos científicos e aqueles do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula. (PARANÁ, 2006. p. 26).

Considerando a importância dos conhecimentos matemáticos do cotidiano e a relevância das propostas da Etnomatemática e da Educação do Campo, sem ser ingenuamente utilitarista, destacamos o fato de que o educador da EJA precisa elaborar metodologias de ensino que valorizem as experiências dos educandos. Dessa forma, o saber docente passa a ser o resultado de uma realização de formação e formação na ação, uma vez que o saber escolar é interligado com a realidade, firmando suas raízes nas práticas do dia a dia.

Nesse sentido, ao utilizarmos os conteúdos adquiridos nas práticas docentes, compreendemos que eles devem servir como um pilar na construção de novos conhecimentos matemáticos, sendo também um amparo na resolução de problemas que fazem parte do nosso cotidiano e do dia a dia do homem do campo, como salienta Caldart,

Educar é socializar conhecimentos e também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena. Uma lição bem antiga que a Pedagogia do Movimento apenas recupera. (CALDART, 2003, p. 56).

Na perspectiva da Etnomatemática e da Educação do Campo compreendemos que essas metodologias de ensino exigem outras formas de ensinar e de produzir conhecimentos significativos. Portanto, valorizar os conhecimentos produzidos culturalmente é um dos passos principais na construção de uma educação com maior relevância de conteúdos para os educandos que compõem a Educação de Jovens e Adultos.

Especificidades na educação de jovens e adultos

Ao falarmos sobre as especificidades dos educandos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, compreende-se que são as mesmas pessoas

que, por diversos motivos, não puderam se formar em idade normal, vindo a deixar a escola. Agora, esses jovens estão em busca de aperfeiçoamento ou apenas de conhecimento que supra a necessidade do mercado de trabalho ou para simplesmente sentir-se parte do mundo no qual estão inseridos. Os educandos da EJA possuem muitos conhecimentos e uma maneira de pensar diferente dos outros educandos, pois os seus saberes foram adquiridos em experiências de vida, nas lutas diárias e precisam ser respeitadas. Um fator importante é que eles sabem o valor e a importância do processo de ensino-aprendizagem para a vida.

Os educandos da EJA possuem cultura, conhecimentos prévios, por essa razão, sua diversidade de pensamentos e conhecimentos precisam ser aproveitados em sala de aula. Dessa forma ao compreender a diversidade existente, o educador precisa articular um diálogo que respeite essas culturas e conhecimentos. Nesse sentido, de acordo com Paulo Freire,

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, certa parte educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças. (FREIRE, 1996. p. 57).

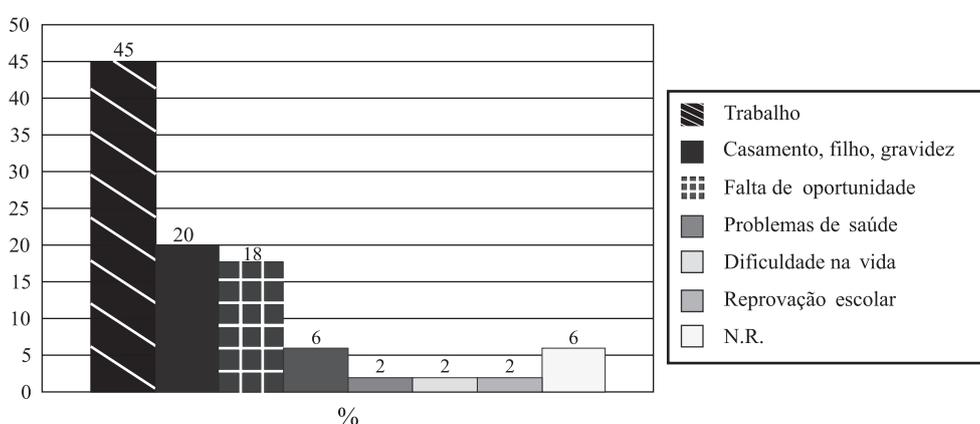
Os educandos da EJA têm sido renegados pelas políticas públicas e pelo sistema educacional vigente. A função educativa dos adultos é deixada para outras instituições. Dessa forma, eles se tornam exemplos de um modelo político e educacional que exclui os adultos, valoriza somente a educação de crianças e deixa de lado aqueles que já passaram da idade considerada adequada para estudar.

Compreender a EJA como direito, no entanto, refere-se ao direito à vivência plena, à garantia de práticas educativas que vão além da escola e levem à reflexão sobre as experiências desses educandos no trabalho, na cultura e na aprendizagem voltada às questões de raça e gênero. Segundo Arroyo,

A EJA sempre aparece vinculada a outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo. (ARROYO, 2005, p.31).

A identidade dos educandos da EJA é bem diversificada, pois nas salas há jovens, pessoas com idade média e pessoas adultas. Por esse e outros fatores, nesse tipo de educação há um grande número de pessoas que se evadiram da EJA, uns por fatores econômicos porque precisam parar de estudar para trabalhar, alguns pela questão da idade, por causa do casamento e dos filhos, mas o fator principal é a falta de aulas atrativas para fazer com que permaneçam dentro das salas de aula. Os principais motivos das evasões nas turmas da EJA estão dispostos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Motivos da evasão escolar



Fonte: Pesquisa de campo, 2010

Em relação à falta de atrativos percebe-se que não há material adequado para a faixa etária, os conteúdos são insignificantes, fora de seu contexto e sem utilidade real na vida diária. Muitas vezes, os educadores os tratam como crianças, em termos de vivências e acabam não respeitando seus conhecimentos, história de vida, cultura e forma de viver.

Ao se tratar da diversidade que permeia o contexto da EJA, compreende-se que questões como a cultura, gênero, faixa etária, origem, trabalho e classe social incorporam essa diversidade. Souza em suas pesquisas afirma que a diversidade pode ser caracterizada por meio de identidades culturais e modos de vida,

[...] fortemente influenciados pelos costumes de cada um, pela religião que professa, pelos papéis sociais que desempenha, pelas condições materiais, pela situação de classe, de gênero, ou de etnia de cada um [...] relações pedagógicas estabelecidas entre educadores e educandos, entre educador e educando, entre o professor e o grupo

de alunos, a relação dos pais com os filhos, [...] por isso, cada um recebe a informação e reage de um jeito diferente. Aprende de forma particular. (SOUZA, 2001, p. 33).

Conforme Freire, a educação de jovens e adultos é um verdadeiro exercício na busca de metodologias criativas que desempenhem mais do que a simples transmissão de teorias e princípios prontos, ou seja, é necessário munir o educando com materiais que são próprios de seus conhecimentos. Nesse sentido, o educador que trabalha com a EJA, precisa sempre inovar e procurar novas maneiras de ensinar, a fim de que esses alunos permaneçam nas salas de aulas e sintam-se estimulados para aprender.

A formação profissional do educador para a EJA tem o suporte garantido pela próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais são indicadas as necessidades de investir e valorizar a formação de profissionais para atuarem na EJA. Em sequência, o documento destaca a responsabilidade das instituições delegadas a formar esse profissional, assim “[...] cabe também às instituições o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro do projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA.” (PARANÁ, 2000, p.17).

Considerando a diversidade dos conhecimentos e da cultura dos educandos da EJA, a relação educador e educando, nessa modalidade de ensino, apresenta-se como um dos eixos fundamentais para a formação do perfil dos educandos, tornando-se um dos fatores principais para a sua permanência no contexto escolar. Essa relação configura-se como um processo de dar e receber, no qual quem ensina também aprende (e vice-versa), e em que todos estejam abertos ao novo, ao diferente e receptivos à cultura de cada um. De acordo com Barcelos as pessoas envolvidas nesse processo de educação precisam estar “[...] sensíveis para perceber quanto estamos cometendo equívocos, ações, ou gestos de discriminação do ponto de vista didático, metodológico, enfim educativo.” (BARCELOS, 2006, p.29-30).

Assim, destacando a realidade dos educandos valorizando seus conhecimentos, o educador pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, despertando-lhes o interesse pela educação, fazendo que se sintam como parte do processo de ensino. Dessa forma, mostrando a eles a utilidade do aprendizado e que este pode ser aplicado na vida cotidiana, resgatando-lhes a autoestima, uma vez que, geralmente, eles se sentem ignorantes perante a sociedade e se autorrotulam como incapazes

de aprender. Seguindo esse raciocínio, um dos principais objetivos da EJA é mostrar a esses educandos, que eles são capazes de aprender e que ao mesmo tempo, têm muito a ensinar.

A concepção sob a qual é amparada a legislação da EJA mostra a necessidade de adequação às metodologias para essa modalidade de ensino. Desse modo, é necessário a elaboração de um currículo que aborde as especificidades e os conhecimentos dos sujeitos jovens e adultos, pois é preciso conhecer as diferenças culturais e sociais dessas pessoas. Pensando assim, a partir dos saberes e das vivências que eles trazem consigo, os conhecimentos que eles têm são relevantes para a prática pedagógica, uma vez que são o resultado vivo de suas lutas e de experiências adquiridas no dia a dia.

Embora a Etnomatemática e a Educação do Campo sejam campos fecundos para a efetivação da investigação, a EJA apresenta privações em pesquisas, de acordo com Soares,

Há necessidade de se estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado, a tomada da realidade em que está inserido como o ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA. (SOARES, 1999, p. 23).

Nesse sentido compreendemos que não é somente na Educação de Jovens e Adultos que há a necessidade de um currículo diferenciado, visto que, na proposta de Educação do Campo, ela também está presente. Segundo Arroyo,

Um projeto de educação do campo tem que incluir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura. É preciso que as questões curriculares incorporem saberes do campo, que prepare o homem para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena como ser humano. Neste sentido, não pode separar o tempo da cultura e tempo do conhecimento. Sendo assim, é preciso que a escola do campo crie sua própria identidade, que quando olharmos para a proposta pedagógica possa ver o homem do campo identificado nela, para isso, é importante que a escola esteja mais aproximada da realidade na qual está inserida e mais preparada para dela participar efetivamente. (ARROYO, 2006, p.103).

Valorizar o conhecimento que os educandos já possuem é a condição necessária no processo de educação de jovens e adultos, porém lembrar de que isso não contempla todo o processo educacional, deve ser a base, mas

não o final. Os sujeitos a quem a prática da EJA se destina são capazes de aprender conteúdos complexos e para eles não basta o mínimo como culturalmente muitos pensam. Assim o processo de aprendizagem deve partir dos conhecimentos que trazem consigo e posteriormente, construir novos saberes, abrindo novos horizontes de aprendizagem. Ou seja, a construção de conhecimentos deve ser fundamentada nas experiências, já presentes e aperfeiçoadas no contexto escolar, levando ao aluno o conhecimento de outras realidades. Portanto, faz-se necessário articular os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade com o conhecimento específico da realidade dos educandos.

Muitas pesquisas têm defendido a necessidade de se articular o saber previamente adquirido na vida diária, com o saber escolar, levando em consideração que no caminho desse processo de aprendizagem é necessário que o mesmo seja significativo e estimulante aos alunos que compõem a EJA. (MONTEIRO, 1998, p. 23).

Muitos autores têm destacado que um componente forte que gera a necessidade de que os Jovens e Adultos voltem a estudar, é justamente o anseio por dominar conceitos e procedimentos da matemática, os quais julgam de suma importância em situações reais vivenciadas diariamente. Na EJA, percebe-se que os educandos têm grande receio em relação à matemática e muitas dificuldades são estimuladas pelos próprios professores e pela sociedade, já que existe um preconceito no qual se fala que aprender matemática está relacionado a ser inteligente ou não.

São muitos os fatores que conduzem o educando da EJA a ter medo da matemática, mas o principal fator é o modo como a disciplina é ensinada, pois muitas vezes, os conteúdos de matemática têm pouca importância e não apresentam significância para os alunos, por não estabelecer relações com a vida. Com efeito, a natureza do conhecimento matemático deve permitir momentos particularmente férteis, em que o próprio educando promova estratégias de organização e de controle sobre resultados, buscando em suas vivências um elo a mais para suprir as necessidades matemáticas. Dessa maneira, os educadores devem selecionar as estratégias de ensino da matemática, que sejam eficazes e que aproximem os conteúdos à realidade dos educandos da EJA, uma vez que, “[...] se há muitas maneiras de se aprender, também devem existir muitas formas de ensinar.” (BOSSA, 2002, p.41-42).

Diversas são as propostas e estudos para o ensino da matemática em todos os níveis, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Muitos pensadores e profissionais que trabalham com esse tipo de educação reconhecem a necessidade de se valorizar as experiências e conhecimentos que o educando traz consigo sobre a sua trajetória de vida e de luta. Mas, realizar um trabalho diferenciado com os sujeitos da EJA não é tarefa fácil e exige disponibilidade do educador, pois não há material específico voltado a esses educandos, assim, o que geralmente acontece nas salas de aulas é uma adaptação dos conteúdos e da forma de trabalhar utilizada nas propostas de educação de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, é importante observar que a adaptação dos conteúdos não pode ser confundido com um momento para a exclusão de conteúdos mais complexos, dando a sensação de que os educandos da EJA merecem menos que os alunos de um curso regular. Segundo Fonseca, essa adaptação dos conteúdos

Está sendo feita sem o cuidado necessário, pois descarta qualquer vivência escolar, ou mesmo extraclasse, de contato com a matemática antes em sua vida, além disso, muitos consideram que o educando da EJA seja incapaz de vir a compreender conceitos e relações mais sofisticadas. (FONSECA, 2002).

Vale dizer, que a ênfase desse trabalho é ensino da matemática, mas cabe afirmar, que não é somente nessa disciplina que a adaptação deve ocorrer, e sim, no ensino como um todo. Desse modo, a valorização dos saberes dos educandos leva-os à formação de sujeitos conscientes e críticos permitindo não apenas estimulá-los a permanecerem nas salas de aulas, mas a perceberem que podem intervir e enfrentar os problemas do seu dia a dia, considerando-se parte da sociedade, acompanhando e contribuindo de forma significativa em todas as situações que poderão vivenciar.

Todos esses aspectos fazem compreender que a matemática está presente na vida diária. Em todas as ações diárias, são muitos os saberes matemáticos gerados nas situações cotidianas. Dessa forma, leva a pensar sobre a EJA, e sobre a Educação do Campo, fazendo um apelo à necessidade de mudanças na forma de ensinar e de se pensar o currículo que norteia a educação de pessoas com idade escolar avançada.

A relação entre a educação do campo e a etnomatemática na educação de jovens e adultos.

A proposta pedagógica da Etnomatemática segundo D'Ambrosio, (2005, p. 46) “[...] é fazer na disciplina algo vivo, lidando com situações reais no tempo (agora) e no espaço (aqui) e, pela crítica, questionar o ‘aqui e o agora’”. Por esse viés compreende-se que a proposta da Etnomatemática procura estabelecer uma relação entre o saber e o fazer matemático, repassados ao longo das práticas cotidianas e das vivências adquiridas nas lutas do dia a dia. Nesse sentido, Ferreira interpretando Freire relata que

[...] se me perguntarem o que é Etnomatemática eu diria – É matemática, é criança brincando, é pedreiro construindo casa, é dona de casa cozinhando, é índio caçando ou fazendo artesanato, isto é, é parte da vida, da existência de cada um. (*apud* CHIEUS JUNIOR, 2006, p.185).

Complementando, D'Ambrosio afirma que:

O nosso cotidiano está impregnado de conhecimentos matemáticos, em todos os momentos as pessoas estão comparando, classificando, quantificando, medindo, ou seja, utilizando conceitos matemáticos, assim podemos entender que a matemática da qual estamos falando não se aprende somente nos bancos escolares, mas também em situações reais da nossa vida cotidiana. (D'AMBROSIO, 2002, p 19).

Dessa maneira compreendemos que a Etnomatemática e a Educação do Campo tem fortes ligações, pois ao analisarmos a proposta do ensino por meio de uma perspectiva da Educação do Campo entendemos que a mesma tem como ponto de partida a realidade e os sujeitos do campo. Nesse sentido Anhaia (2008) , afirma que

Pensar a educação a partir do campo, é considerar o conhecimento produzido no campo, as relações sociais ali existentes, a cultura que se constrói ao se produzir a existência no campo, como elementos fundamentais das demandas para as escolas dos camponeses e camponesas. Não podemos mais pensar a educação a partir da cidade fazendo as adequações necessárias aos povos do campo. É necessário construir a educação dos povos do campo no campo, precisamos considerar que o campo está vivo e que vai continuar existindo, é preciso construir a Educação do Campo. (ANHAIA *apud* Moraes 2011, p. 19).

Partindo desse pressuposto, a etnomatemática e a Educação do Campo acabam rompendo com o caráter universal do ensino de matemática, porque a enxerga como algo vivo, uma produção cultural. Com efeito, ao trabalhar a disciplina sob esse foco na EJA, a matemática, antes vista com receio, torna-se uma maneira de ampliar o reconhecimento da importância da disciplina no dia a dia, sendo uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem. É sabido que todos já compreendem que a matemática faz parte de tudo, que ela está intrínseca a todas as atividades do mundo moderno. Sua importância e presença serão certamente intensificadas, embora haja muitos discursos e tentativas de transformação com relação ao ensino, ainda há muitas lacunas que precisam ser preenchidas, principalmente no que diz respeito à formação de professores para a EJA. Para isso, o professor deverá ser preparado com outra dinâmica. Segundo D' Ambrósio, “[...] o futuro professor de matemática deve aprender novas idéias matemáticas de forma alternativa”, buscando novas estratégias de ensino.

O ensino da Etnomatemática aponta novas propostas de ensino que visam a valorização do saber dos educandos, articulando-os aos conhecimentos científicos, e assim faz com que o processo ensino-aprendizagem seja aproveitado nas práticas cotidianas da vida no campo. Desse modo, o ensino da matemática sob ótica da Etnomatemática e da Educação do Campo envolve os conhecimentos que os adultos adquiriram nas práticas do dia a dia, oportunizando-lhes a capacidade de se inserir de forma ativa no processo de ensino aprendizagem e criando momentos de participação em sala, vindo a romper com o paradigma de que o educador é o detentor do saber e o educando apenas um depósito de informações. Segundo Fantinato e Santos,

A perspectiva etnomatemática, de acordo com vários autores da área, está ligada ao reconhecimento dos saberes de grupos específicos, em dar visibilidade a saberes invisíveis, congelados, particularmente daqueles grupos sociais em situação de desvantagem ou subordinação quanto ao capital social, cultural e econômico. (FANTINATO E SANTOS, 2006, p 13).

Assim, antes de qualquer passo, é preciso relacionar os conteúdos matemáticos científicos aos conceitos adquiridos nas experiências de vida e de luta dos sujeitos que compõem a EJA. Sob esse ponto de vista, Vergnaud afirma que

É preciso considerar de qualquer maneira que os conceitos cotidianos germinam para cima, enquanto os conceitos escolares germinam em direção ao real, ao concreto. Sempre é preciso estabelecer na escola a relação entre os conceitos escolares e os conceitos cotidianos. (VERGNAUD, 2003, p. 33).

Percebemos que não é diferente na concepção da Educação do Campo, em que podemos ressaltar Caldart que elenca que a mesma é:

[...] é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tenham o campo como seu espaço de vida. Assim, ela deve ser no e do campo. No porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e do pois o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades (CALDART, 2002, p.26).

Dessa forma compreende-se que a matemática é como um processo de aquisição de conhecimento. A matemática deve ser um dos pilares da construção de novos saberes transformando os alunos em cidadãos críticos, ativos e solidários. Para que isso ocorra, e ele passe a ser cômico de seu papel na sociedade, precisa entrar em contato com outros conhecimentos que a sociedade disponibiliza, dentre eles o saber matemático, mesmo que seja diferente do seu. Nesse sentido, cabe mencionar o pensamento de Costa ao afirmar que

Ao perceberem essa diferença, ou seja, ao perceberem sua identidade social, os educandos tornam-se capazes de efetuar análises que os levarão, a tomar consciência, a compreender melhor os preconceitos, as condições de vida das populações marginalizadas, as estruturas sociais que os oprimem, quem sabe, a serem cidadãos capazes de intervir nesse quadro. (COSTA, 2008, p. 214).

Todas as questões que norteiam a Etnomatemática, a Educação do Campo e a EJA, levam a refletir sobre a importância de se considerar a valorização e o reconhecimento da presença de novos conhecimentos matemáticos. Compreende-se, desse modo, que “[...] a etnomatemática contribui para restaurar a dignidade cultural e oferece as ferramentas intelectuais para o exercício da cidadania.” (D’AMBROSIO *apud* FANTINATO, 2006, p. 177).

Sob a visão da Etnomatemática e da Educação do Campo, a aprendizagem, em particular dos alunos da EJA, pode se modificar em relação a sua organização curricular passando a ser mais crítica e mais

significativa para os sujeitos. Nessa perspectiva a matemática passa por um enfoque com características políticas que ajudam a fortalecer os ideais de transformação da sociedade, em que os sujeitos que a compõem tornam-se parte significativa desse processo. Para Caldart esses elementos estão presentes na concepção de educação do campo, sendo considerada

Uma educação que se alimente da UTOPIA... De nada adianta, para nossos objetivos maiores de transformação social, lutar por escolas e construir uma nova pedagogia, se isso não for inscrito num projeto de futuro e não ajudar a construir, nas novas gerações, a utopia e a convicção na possibilidade de mudanças. (CALDART, 2007, p.45, grifo no original).

O caminho da roça

Ao analisarmos a realidade dos educandos da turma de Ensino Médio de EJA, do período noturno da Escola Estadual de Campo do Rio da Prata, localizada no distrito do Rio da Prata no município de Nova Laranjeiras, Estado do Paraná, percebe-se a importância de um ensino da matemática mais contextualizado, que articula a realidade à ideia de humanização e de conhecimento científico pautado no currículo da EJA.

O procedimento metodológico adotado partiu da elaboração de um questionário, a fim de que fosse obtido o reconhecimento prévio sobre os educandos ali inseridos, e como eles encaravam a matemática.

Posteriormente, foi realizada uma conversa com os educandos para obter um relato de experiências sobre o conhecimento matemático que possuíam e ainda, em quais momentos da vida diária utilizavam-se desses saberes. No relato de experiências, observa-se que todos possuíam um amplo conhecimento de conceitos matemáticos e o utilizavam diariamente, seja para o cálculo de despesas, compras, ou até de porcentagem em trabalhos realizados, mas, o que chamou a atenção é que esses cálculos eram realizados mentalmente, pois ao problematizar as situações no papel, encontravam muita dificuldade na resolução.

Os alunos da turma de EJA são todos agricultores e trabalham na lavoura ou na produção de leite. Assim, relacionar conteúdos que sejam significativos para eles, utilizando dados do dia a dia é uma forma de despertar o interesse pelas aulas, podendo auxiliar, e muito, no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pontes,

Uma aula de matemática bem sucedida baseia-se necessariamente, em tarefas matemáticas válidas e envolventes. O professor tem que ser capaz de construir um ambiente de aprendizagem estimulante e criar múltiplas oportunidades de discussão e reflexão entre alunos. (PONTES, 1999, p 3).

Conforme a experiência de vida dos educandos, ficou evidente que todos reconhecem que a matemática é de suma importância para a vida diária, mas praticamente todos não gostam da disciplina, uns por não verem nos conteúdos ensinados uma utilização em seu dia a dia, outros por não saberem de fato como resolver as questões propostas em sala de aula. No que se refere à utilização da matemática no trabalho e no cotidiano dos educandos, citaremos, em seguida algumas respostas identificadas nas falas dos educandos, sobre a importância da mesma em sua vida diária:

“[...] para fazer pagamentos, compras no supermercado, e outros cálculos.”

“[...] faço contas para somar as quantidades de litros de leite, depois multiplico pelo valor de cada litro, assim saberei quanto vou receber no pagamento mensal.”

“[...] na quantia de adubo, uréia, calcário.”

“[...] eu uso de várias maneiras, ela está sempre presente em tudo, quando vamos fazer o orçamento do mês, vendo quanto receberemos e a quantidade de dívidas, para saber seu o orçamento não será ultrapassado.”

“[...] eu faço cálculos de roça, para saber a metragem de um roçado, ou para ver a quantidade em braças para poder efetuar o pagamento ou saber o quanto recebi pelo trabalho realizado.”

“[...] utilizo a matemática em receitas de bolos ou doces, para saber o valor gasto e poder cobrar e assim obter lucro.”

“[...] faço contas das horas trabalhadas com o trator, para poder cobrar das pessoas para quem realizo o gradado (*sic*).”

“[...] sempre calculo o valor gasto com ração para a alimentação das vacas, o valor gasto em produtos veterinários, e com a manutenção da ordenhadeira, e desconto esse valor o recebido pelo leite, e assim saberei a quantidade de lucro que obtive.”

Nesse ponto, D`Ambrosio, enfatiza que

A utilização do cotidiano das compras e das atividades diárias para ensinar matemática revela práticas apreendidas fora do ambiente escolar, uma verdadeira etnomatemática do comércio. Um importante componente da etnomatemática é possibilitar uma visão crítica da realidade, utilizando instrumentos de natureza matemática. (D'AMBROSIO, 2001, p. 23).

Isso posto, notamos que a matemática está presente, constantemente, na vida dos educandos aqui citados, como na vida de todas as pessoas, achamos que os saberes matemáticos são adquiridos e construídos diariamente, muitas vezes nem percebemos essa relação ou simplesmente achamos que ela não é fundamental.

Fica notório que quando se relaciona a Etnomatemática no ensino da EJA, a curiosidade e participação aumenta, aumentando com isso a possibilidade de aprendizagem. Foram ministradas com eles aulas com conceitos matemáticos, primeiramente pensando em um projeto de horta, calculando despesas, áreas para o plantio, valores das sementes, trabalho para a elaboração da horta e o tempo que a mesma começaria a gerar lucro. Depois de levantarmos os dados, foram feitos os cálculos matemáticos, para saber se esse tipo de trabalho é viável ou não.

Em uma das aulas, usamos a propriedade de um dos alunos como base, para serem feitos os cálculos matemáticos utilizados por um produtor de leite. Assim, pensamos nas despesas com rações, trabalho, vacinas, manutenção dos equipamentos, reparos em cercas e outros gastos citados pelo proprietário. Logo em seguida, foram feitos cálculos para saber se a propriedade gerava lucros ou apenas o retorno suficiente para sua manutenção.

Foram muitas atividades trabalhadas em sala de aula, algumas delas envolviam conceitos de geometria, cálculos de área, porcentagem e muitos outros conceitos matemáticos. Assim foram trabalhadas com maior ênfase as questões de medidas agrárias abordando juntamente os outros conteúdos matemáticos. A medida agrária é uma prática ligada à vida política, social e econômica das pessoas que vivem no campo, e estão presentes principalmente relacionadas à compra de terreno, aquisição de casa, entre outras situações, tema este pouco visto em sala de aula. Neste intuito, busca-se trazer essas representações pouco utilizadas, porém muito conhecidas pelos educandos e pelas pessoas que moram no campo, pois pode-se levar esse saber do senso comum para o saber elaborado, produzido

pela escola. Algumas das sugestões de atividades desenvolvidas tinham como conceitos principais: conteúdos estruturantes: Grandezas e Medidas, Geometrias. Conteúdos básicos: Medidas de comprimento, Medidas de área, geometria plana.

Ex: Faça uma tabela pontuando as principais medidas utilizadas em sua propriedade, dispondo a metragem de cada uma. Dessa tabela, construa um gráfico de barras, evidenciando as principais medidas. Estabeleça relações entre os terrenos da sua propriedade com a geometria plana. A partir da quantidade de terras em alqueire que cada um possui, transforme essas medidas para: a) hectare; b) litro; c) quadra; d) prato.

Dessa forma, ao analisar sobre as superfícies agrárias, podemos perceber que as medidas utilizadas pelos agricultores são usuais no cotidiano, permitindo a resolução de problemas na realidade dos educandos. As medidas como a quarta, usadas no campo, nem sempre são medidas usuais em outros contextos.

Com o uso da Etnomatemática nas aulas, notamos que todos os educandos se dedicaram ao máximo na realização dos cálculos sem encontrarem maiores dificuldades. Em ambos os casos, foram realizados além dos cálculos que envolvem as medidas agrárias e suas transformações, cálculos de porcentagem, cálculos de áreas, regras de três simples e composta, as quatro operações básicas, juros simples e compostos dentre outros conceitos matemáticos que julgavam ter dificuldades na resolução, antes de verem um real sentido na utilização no dia a dia.

Fica evidente que, quando o assunto é significativo, quando traz dados reais e principalmente, quando eles conseguem visualizar a aplicação da teoria às atividades do dia a dia, o processo de ensino- aprendizagem se torna mais eficaz. Assim, confirma-se a ideia de que trabalhar partindo da realidade dos educandos é de fato a melhor opção metodológica, quando se fala em EJA, e ainda, que essa realidade, não faz perder conceitos matemáticos, mas aperfeiçoá-los. Nesse sentido, o estudo da Matemática a partir da Etnomatemática articulado às questões do campo não empobrece o currículo e a aprendizagem, mas possibilita uma condição didática pedagógica avançada para a educação.

Considerações finais

Ao trabalharmos sob a perspectiva da Etnomatemática e da Educação do Campo tanto na Educação de Jovens e Adultos como na educação em geral, fica explícito o avanço no ensino e na aprendizagem dos alunos. Essa articulação forma uma tríade crucial e importante ferramenta que dá sentido e significado às aulas de matemática. Além de motivar os educandos por meio de aulas significativas foi possível romper com a visão preconceituosa de que a matemática é para poucos e que a maioria não consegue aprendê-la. Isso despertou nos educandos a autoestima e estimulou-os a aprender cada vez mais, percebendo que aqueles conteúdos são muito utilizados em sua vida.

Dessa forma, compreendendo as conexões abordadas nos conceitos desenvolvidos nas aulas e articulando a realidade dos educandos, pôde-se mostrar, de fato, a importância dessa disciplina para atender às necessidades práticas da vida social, indicando o significado, o sentido do saber matemático relacionando-os na vida dos sujeitos. Assim, a Etnomatemática vem ao encontro dos conhecimentos cotidianos e das expectativas de cada educando da EJA, que busca encontrar significado nos conhecimentos escolares e desenvolva novos conceitos a serem utilizados no trabalho cotidiano.

Acredita-se, portanto, ser necessário que o educador atente para a realidade do seu educando e leve para a sala de aula seus interesses, expectativas, dificuldades e diferenças, contribuindo para que o processo de aprendizagem dos conceitos ensinados seja importante e significativo para os educandos, dando-lhes motivos para permanecerem inseridos no contexto escolar.

A partir dessa perspectiva na qual o processo escolar apresenta real significância, há mais qualidade de ensino, uma vez que educador e educando trabalham juntos na construção de saberes. Dessa forma, o educando não será somente um receptor de conteúdos, mas o elemento central no processo educativo, e o educador deixa de ser o transmissor de conteúdos, passando a ser o socializador e o mediador do processo ativo e significativo de ensino-aprendizagem.

O ensino da matemática, ao utilizar a Etnomatemática e a concepção da Educação do Campo, pode possibilitar o ensino do conhecimento

científico, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Com isso articula ensino e modo de vida, tornando-se uma prática dialética e suscetível a mudanças, numa perspectiva crítica e emancipatória dos sujeitos envolvidos.

Referências

ARROYO, M.G. *Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagem*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A escola do campo e a pesquisa do metas. In: MOLINA, M. C. *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103- 116.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A; GOMES, N. L (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOSSA, N. A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre. Artmed. 2002.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo n. 4. Brasília, 2002.

_____. Movimento sem terra: lições de pedagogia. *Currículo sem Fronteiras*. v.3, n.1, p.50-59, jan./jun.2003.

_____. Sobre Educação do Campo. *III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*, Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007.

CHIEUS Jr. G. Etnomatemática: reflexões sobre a prática docente. In: RIBEIRO, J. P. M. ; DOMITE, M. do C. S.; FERREIRA, R. Etnomatemática: papel valor e significado, 2006.

COSTA, W. N. G. Etnomatemática: uma tomada de posição da matemática frente à tensão que envolve o geral e o particular. In: GUSMÃO, N. M. (org.).

Diversidade, cultura e educação: Olhares Cruzados. São Paulo: Biruta, 2008. P. 201-223.

CUNHA, C. Evasão escolar aumenta em quatro anos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, *on line*, 22 set. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13730.shtml>>. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

D'AMBROSIO, U. - *Etnomatemática* - elo entre as tradições e a modernidade. 2 ed. 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. 1ª reimp. ? Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Por que etnomatemática?* In: *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANTINATO, M. C. de C. B. *Contribuições da Etnomatemática na Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões iniciais*. In: *Etnomatemática: Papel, Valor e Significado*. RIBEIRO, J. P. M., DOMITE, M. do C. e FERREIRA, R. Org. Natal: Abril, 2004.

FANTINATO, M. C. de C. B.; SANTOS, R. K. dos. *Etnomatemática e prática docente: legitimando saberes*. SIPEM. In: *Anais do III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Águas de Lindóia SP, 2006.

_____. *Educação matemática de jovens e adultos: Especificidades, Desafios e Contribuições*. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra 1996.

KNIJNIK, G. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

MELO, M. J. M. D. e PASSEGGI, M. da C. *A matemática na educação de jovens e adultos, algumas reflexões*. *Revista Horizontes*. Volume 24, n. 1. Natal, 2006. Disponível em: <www.saofrancisco.edu.br/edusf>. Acesso em: 13 de Junho de 2013.

MORAES, V. de. *Gestão da educação do campo: para qual campo, para qual educação do campo*. Pelotas, 2011.

- MONTEIRO, A. *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados*. 168p. Tese Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1998.
- MONTEIRO, M. H. *A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras alfabetizadoras bem sucedidas*. Dissertação de Mestrado, FAE/UFMG, 1998.
- PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação*. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba: SEED, 2006.
- PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação*. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED, 2000.
- PONTES, B.R. *Avaliação de desempenho: nova abordagem*. 7. ed. São Paulo: LTr, 1999.
- SCHMITZ, C. C. *Caracterizando a matemática escolar*. Disponível em <www.inep.gov.br> Acesso em 13 de junho de 2013.
- SOARES, L. J. G. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: *Revista Presença Pedagógica*, v.5. n.30,1999.
- SOUZA, J. F. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço. (NUPEP – UFPE) 2001.
- VERGNAUD, G. A psicologia da educação. In: PLAISANCE, E. & VERGNAUD, G. *As Ciências Da Educação*. São Paulo: Loyola, 2003.

A memória sobre o pioneiro: como os nomes das ruas e prédios públicos legitimam o discurso do pioneirismo

Cássio Augusto Samogin Almeida Guilherme
Faculdade Ingá-Uningá e Faculdade Alvorada/Maringá
Maringá - PR

Resumo: O presente texto analisa os nomes de ruas e prédios públicos da cidade de Nova Londrina, localizada no extremo noroeste do Paraná. Nosso objetivo é observar como a escolha deliberada de alguns nomes em detrimento de outros colabora na construção de uma memória local acerca do pioneirismo e dos melhores políticos locais. Nossa hipótese é que nesta escolha há um poder simbólico envolvido na manutenção da prática patrimonialista, muito comum nas pequenas cidades interioranas.

Palavras-chave: Pioneirismo. Poder simbólico. Discurso.

Abstract: This present article analyses the names of streets and public buildings of Nova Londrina, located in the Northwest region of Paraná. Our goal is to look how the deliberate choice of some names instead of others corroborates with the making of a local memory about the “pioneerism” and of the local “best politicians”. Our hypothesis is that this choice has a symbolic power involving the maintenance of a patrimonialistic view of history, particularly common in small cities.

Keywords: Pioneering. Symbolic power. Discourse.

Introdução

Os nomes que uma cidade dá para as suas ruas e prédios públicos podem dizer muito sobre o seu povo, ou pelo menos, sobre a parcela política da população que decide o nome das ruas. Prática comum desde a República Velha, os políticos tentam impor uma memória, sobre si ou seus aliados, aos cidadãos que governam. Em texto recente publicado na *Revista Carta Capital*, o pensador Vladimir Safatle argumenta que “[...] a maneira como a memória social configura os espaços públicos e marca os monumentos não é uma questão menor.” (2013, p. 33).

Segundo o autor, a simples escolha dos nomes dos logradouros públicos define os processos de transmissão do passado ou do presente às futuras gerações. No entanto, esta memória é imposta e “[...] visa fornecer a narrativa edificante de que sempre fomos governados por ‘grandes

homens e mulheres.” (2013, p. 33). Tais práticas seriam dignas do folclórico personagem da dramaturgia Odorico Paraguaçu, e mostraria o “[...] verdadeiro arcaísmo provinciano.” (2013, p. 33) dos políticos locais.

Assim, o presente texto tem por finalidade analisar os nomes das ruas e prédios públicos da pequena cidade de Nova Londrina, localizada no extremo noroeste do estado do Paraná e buscar nelas a construção deliberada de um discurso excludente sobre o pioneiro na cidade. Para tanto articulamos a bibliografia pertinente sobre o tema e produzida recentemente.

O fenômeno do pioneirismo e a cidade de Nova Londrina, PR

O processo de (re) ocupação da região noroeste do Paraná como um todo, ocorrido nos anos 1940-1950, contou com forte discurso ideológico por parte de Estado e imobiliárias, para legitimá-lo. Segundo Lucio Tadeu Mota, quando o capital conquista novos espaços, “[...] a sua história passa a ser recontada a partir da visão que os conquistadores têm de si.” (2005, p.75). Nesse sentido, foi criado pelo Estado, principalmente dos governos Moisés Lupion e Bento Munhoz e também pelas companhias imobiliárias, todo um discurso oficial do vazio demográfico, da Nova Canaã, da não participação estatal no processo e principalmente do pioneirismo.

Nas palavras de Nelson Tomazi (1999, p.74), na região criou-se “[...] uma ‘galeria’ de personagens intitulados ‘pioneiros’, procurando-se, assim, enaltecer a figura de determinadas pessoas e colocar na ação de alguns indivíduos a força da ‘pujança regional’.” Continua o autor argumentando no sentido de que algumas pessoas eram elevadas à categoria de exemplo maior, que deveriam ser veneradas como se fossem os emissários do progresso, mas, ao mesmo tempo, esse discurso oficial silenciava sobre os demais partícipes do mesmo processo. Tal fato gerou “[...] uma fantasmagoria para silenciar e fazer esquecer todos aqueles que realmente derrubaram a mata e construíram a cidade.” (TOMAZI, 1999, p.76). Conforme texto do jornalista João Antônio Corrêa Júnior:

Na região norte paranaense houve muita violência ligada à ocupação de suas glebas. Muito sangue jorrou, muitos barracos foram queimados até com famílias inteiras sacrificadas à sanha bestial de poderosas oligarquias que estabeleciam feudos, incontidos na desenfreada ambição de lucro fácil e volumoso. [...] Existem fortunas feitas à custa do sacrifício de vidas nessas colonizações. (CORRÊA Jr., 1991: 29).

Em outras palavras, há na região uma leva de pessoas que deram certo, venceram e conseguiram ficar ricos, que ainda hoje são considerados os pioneiros da cidade, muitos dos quais têm seus nomes eternizados nas ruas do município. Nesse sentido, é reveladora da situação vivida pelos trabalhadores braçais e digna de comoção a fala do Senhor Jair Rezende, quando perguntado se ele, seus pais e irmãos trabalhavam para aqueles que se chamavam pioneiros, bem como se o mesmo teria sido um pioneiro. Eis as respostas:

Isso, exatamente. Então nós trabalhava para esse povo. [...] A nossa vida nós levava era na roça. Nós plantava, colhia, trabalhava pros outros, colhi café, colhi algodão, amendoim. [...] Eu fui um dos pioneiros. Eu, meu pai foi um pioneiro, meus irmãos foram pioneiros. Mas os pioneiros de Nova Londrina, que eles contam como pioneiros, são pessoas que teve dinheiro, são pessoas políticas. Então pra eles, os pioneiros são esses. Mas eles estão enganados, porque eles não foram pioneiros (*sic*). (ARQUIVO, 2009).

Sobre esse tema, recorremos à dissertação de mestrado, defendida junto à *Pontifícia Universitária Católica*, por Maurílio Rompatto (1995, p. 121-124), em que é analisada a questão do pioneirismo na cidade de Nova Aurora, no Estado do Paraná. A tentativa de eleger alguns pioneiros em detrimento de outros tem vários objetivos, por nós aqui assim esquematizados: 1- ocultar as diferenças, as desigualdades e os conflitos sociais que marcaram a história da colonização da terra na região; 2- o critério usado é a propriedade, base da sociedade herdada pelas gerações presentes e a riqueza advinda do trabalho; 3- o pioneiro é usado pela elite como suporte para sustentar seu discurso dominante; 4- procura-se, ao mesmo tempo, excluir as falas dos velhos pioneiros que foram posseiros bem como sua narrativa sobre a colonização da região. Em suma, há uma escolha deliberada de quem será considerado pioneiro. Essa escolha é parte do discurso das classes dominantes, a fim de reconstruir o passado segundo um olhar de classe. Inclusive, no Projeto Memória¹, muitos entrevistados da região corroboram este discurso (ROMPATTO, 2012, p. 39). Em Nova Londrina, há a mesma situação.

A construção histórica do pioneirismo pode ser observada também no Hino de Nova Londrina, que, em determinado verso diz: “[...] amor

¹ Projeto desenvolvido junto à Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavai - Fafipa e coordenado pelo Professor Doutor Maurílio Rompatto.

e esperança, coragem e ação/ arrojo e segurança são marcas do teu chão/ teu rubro sobre o seio traçado com ardor/ ao sangue do pioneiro e a mão do criador”². Esta falsa memória sobre o pioneirismo é tão forte nas cidades da região que o livro do professor nova londrinense, Osmar Soares Fernandes, logo em sua apresentação exalta “[...] a coragem dos seus fundadores, a bravura dos seus pioneiros.” (2010, p.5) e algumas páginas a seguir traz uma lista de pioneiros de Nova Londrina, em ordem alfabética. (2010, p. 21).

Assim, fica clara a necessidade de selecionar alguns nomes e sobrenomes para fazerem parte do rol de bravos e corajosos fundadores da cidade. O livro é mais um, dos tantos que não fazem o debate crítico sobre o discurso pioneirista na região noroeste do Paraná.

Também podemos comparar o discurso do pioneirismo, ainda hoje existente, ao que religiões e nações fazem para criar os seus heróis, na busca por legitimar um passado suposto e um presente desejado. No caso de Nova Londrina, a história micro reproduz a história macro. Nas palavras de Jaime Pinsky:

Histórias fantásticas são criadas para sustentar passados desejados, nomes de pais e mães da pátria são repetidos geração após geração, a ponto de fazer parte do imaginário coletivo. [...] sua presença é tão viva e próxima que questionar a perfeição deles provoca comoção e revolta entre a maioria de seus adoradores incondicionais. (PINSKY, 2013, p. 44).

O fluxo migratório para a cidade de Nova Londrina foi bastante variado. Uns poucos paulistas e mineiros vieram estender fronteiras agrícolas, muitos deles descendentes de imigrantes europeus ou japoneses, muitos nordestinos, vítimas da seca e da miséria chegavam em busca de trabalho na derrubada da mata e no plantio do café. A Imobiliária Nova Londrina Ltda., dona das terras que eram vendidas aos pioneiros, “[...] deu total referência a formar, na nascente cidade, uma colonização com migrantes sulistas.” (GUILHERME, 2012, p. 35). Havia, inclusive, um veículo da Imobiliária que buscava pessoas no sul do país e corretores percorriam a região, vendendo os lotes. Tanto é forte a presença sulista na cidade que um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) foi criado nos anos 1980 e funciona até hoje.

² Letra de Vera Vargas e melodia de Sebastião Lima.

As ruas, prédios públicos e os homenageados

Atualmente, segundo dados do IBGE³, a cidade de Nova Londrina tem pouco mais de 13 mil habitantes e possui como base de sua economia as indústrias agrícolas lá instaladas, principalmente para beneficiamento da mandioca, cana-de-açúcar e carne bovina. O mapa da cidade que utilizamos como referência para analisarmos os nomes das ruas é o constante no *site* de buscas *Google*⁴.

Nem todas as ruas da cidade têm nomes de pessoas. Muitas delas são homenagens às santidades católicas, o que demonstra o forte caráter religioso da colonização. (GUILHERME, 2012: 38). Inclusive o primeiro pároco da cidade, Padre Ernesto Beviláqua, tem seu nome imortalizado em uma rua. Além disso, uma quantidade grande de ruas têm nomes em homenagem às cidades paranaenses ou outras capitais de estados da Federação. Várias dessas ruas com nomes de cidade costumam ter os nomes trocados para então homenagearem políticos ou pioneiros recém-falecidos. Exemplo recente é a Avenida Paranaguá que passou a ser Egídio Daniel Kerntopf, um dos pioneiros da cidade e parente de ex-vereador e a Avenida Paraná que passou a homenagear o ex-vereador e ex-prefeito João Fernandes de Almeida. Por fim, é possível observar no mapa que muitas ruas e travessas localizadas nos extremos da cidade ainda contam com nomes de letras ou números.

Excetuando esses casos, analisamos 36 nomes de ruas e os confrontamos com a lista de pioneiros contida no livro do professor Osmar Soares Fernandes (2010), bem como as atas dos resultados finais das eleições municipais ao longo de toda a história da cidade⁵. Tais fontes possibilitaram encontrar os nomes de políticos ou parentes de políticos que foram homenageados nas ruas de Nova Londrina. Dos 36 nomes, 24 deles foram encontrados nas listas dos pioneiros ou então nas listas das eleições municipais, quando não em ambos os casos, o que dá um total de 66% das ruas da cidade.

³ Dados do IBGE no site: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=411710>, acesso em: 12/09/2013

⁴ Disponível no site do Google em: https://maps.google.com.br/maps?q=nova+londrina+maps&ie=UTF-8&hq=&hnear=0x948d90bbd8b00e2d:0xfb5205fd6f191597,Nova+Londrina+-+PR&gl=br&ei=jPX_UcOfJJLC9gT-rYHoAQ&ved=0CDEQ8gEwAA, acesso em: 17/09/2013

⁵ Disponível no *site* do TRE: <http://www.tre-pr.jus.br/eleicoes/resultados/resultados-de-eleicoes-municipais-tre-pr>, acesso em: 23/09/2013

Como salientamos acima, o livro acrítico do professor Osmar Soares Fernandes traz logo em seu começo um rol com 210 nomes de “Pioneiros de Nova Londrina” (2010, p. 21). Como ele chegou a tais nomes em detrimento de outros, não saberemos, uma vez que seu livro não possui referências bibliográficas ou referência às fontes documentais, entrevistas etc. Assim, ficamos com a impressão de que houve uma escolha deliberada que beneficia alguns em detrimento de outros pioneiros. Aliás, ao final do seu rol, há a *mea-culpa* do autor: “Que os demais pioneiros sintam-se homenageados com este histórico.” (2010, p. 23).

Das 36 ruas com nomes de pessoas da cidade, 16 delas são homenagens a pioneiros nova-londrinenses constantes na lista citada acima, o que equivale a 44% delas. Dos 16 pioneiros, sete também foram políticos ou parentes de políticos em algum momento da história da cidade. Para ficarmos em alguns exemplos de pioneiros: Antonio Ormeneze, Fioravante Montanher, João Venâncio da Rocha, Luiz Guilherme e Massato Morimatsu.

Da mesma lista de ruas com nomes de pessoas na cidade, 13 delas homenageiam políticos ou parentes de políticos de Nova Londrina, o que representa 36% das ruas. Desses, 13 nomes, cinco deles homenageiam parentes de políticos locais: Antonio Grendene é pai do ex-prefeito Olivier Grendene, figura da política local, ao longo de vários anos (GUILHERME, 2012); Guilhermino Augusto é pai do ex-vereador e vice-prefeito Arnaldo Augusto; José dos Santos Pires é pai do ex-vereador de três legislaturas, João Celestino Pires; Severino Pedro Troian é pai do ex-prefeito por três oportunidades, Arlindo Adelino Troian, que também já foi deputado estadual e pai do também ex-prefeito Waldir José Troian e Egídio Kerntopf é pai do ex-vereador Euclides Kerntopf.

Três casos são de pessoas que, além de terem sido políticos locais, outros parentes seus também o foram em algum momento da história local. Luiz Paviani foi vereador na legislatura 1960-1964 e seu parente Sady Paviani, prefeito municipal entre 1973-1977; Mário Pilegi foi vereador entre 1964-1968 e seu filho Mário Pilegi Júnior vereador por três legislaturas; João Fernandes de Almeida foi quatro vezes vereador e também prefeito municipal entre 1997-2000 e seu sobrinho Aguinaldo Fernandes de Lima vereador nestes mesmos anos.

A lista de nomes de ruas com políticos nova-londrinenses apresenta nove casos. Alcindo Pinto de Arruda foi secretário municipal entre 1973-

1977; Edmundo Grabowski foi sub-prefeito entre 1953-1956 quando a cidade ainda era distrito de Paranavaí; Manoel Bono Rodrigues, vereador entre 1969-73; Raimundo de Oliveira, vereador entre 1969-1973; Teikin Tina, vereador entre 1969-1973; Valdir Santir vereador na legislatura 1973-1977. Além destes seis, mais os casos dos já mencionados acima Luiz Paviani, Mário Pilegi e João Fernandes de Almeida.

No que diz respeito aos prédios públicos, muitos também homenageiam pioneiros ou políticos locais. Levantamos um total de 11 deles. O conjunto habitacional Sauer Salum é uma referência ao médico e ex-interventor federal entre 1969 e 1971, pela injusta cassação do prefeito Halim Maaraoui, naquele ano, sob acusação de subversão, posteriormente absolvido pela justiça militar que entendeu tratar-se de mera politicalha interiorana arquitetada e executada pelos adversários políticos de Halim (GUILHERME, 2012). O recentemente construído Centro de Geração de Renda homenageia o ex-vereador, por três legislaturas seguidas, João Celestino Pires.

Mas as maiores referências estão em prédios públicos da área cultural da cidade. O Colégio Ary João Dresch é referência a um dos pioneiros da cidade e parente do sócio da Imobiliária Nova Londrina Ltda., colonizadora da cidade, Silvestre Dresch. Outro sócio da Imobiliária e pioneiro, Armando Chiamulera tem seu nome eternizado na recém-construída Biblioteca Cidadã. O Ginásio de Esportes homenageia Arno Ravache. O Estádio Municipal leva o nome do pioneiro, e segundo a memória popular, doador do terreno onde o mesmo foi construído, João Venâncio da Rocha.

A primeira professora e uma das pioneiras da cidade (GUILHERME, 2010), Ondina Giacobbo é justamente homenageada na Super Creche Infantil construída recentemente. Também o primeiro prefeito municipal, Avelino Antonio Colla tem sua memória eternizada no Anfiteatro Municipal.

Casos que chamam a atenção são as deferências à família Troian. Se nos anos 1960-70 a política nova-londrinense girou em torno da pessoa do médico Olivier Grendene (GUILHERME, 2012), nas décadas seguintes até os dias atuais, a política local teve a família Troian como hegemônica na cidade. Quatro irmãos merecem destaque nessa atuação.

Arlindo Adelino Troian foi eleito vereador pela primeira vez na legislatura 1977-1983 com 662 votos, recorde histórico e mantido até os

dias atuais. Para se ter uma ideia, o segundo colocado, naquela eleição, obteve 177 votos e o mais votado na eleição de 2012, o vereador José Valter Sampaio conquistou 447 eleitores. Naquela legislatura, Arlindo Troian ainda foi Presidente da Câmara Municipal por dois biênios.

Tal atuação o credenciou a vencer a eleição seguinte para prefeito municipal, pelo Partido Democrático Social (PDS), antiga Arena, de sustentação ao Regime Civil-Militar ditatorial. Arlindo Troian administrou Nova Londrina entre os anos 1983-1988 e contou com sua irmã, Lurdes Troian, como secretária de Assistência Social. Ao final de seu mandato, ainda mandou publicar uma revista intitulada “Nova Londrina 30 anos”. Essa revista, além de servir como meio de propaganda dos seus anos de trabalho pela comunidade (1986, p. 35), aproveitava a festividade de 30 anos de emancipação política do município, para ser uma espécie de história oficial da cidade, registrando “[...] o trabalho, a coragem, a dedicação e o heroísmo [...] de seus Fundadores, com a coragem e o destemor de seus Pioneiros.” (1986, p. 3).

A eleição seguinte, na cidade, foi vencida pelo então seu aliado político, Idreno Gregório, como candidato único. No período de 1990-1994, Arlindo Troian exercia, em Curitiba, a função de Deputado Estadual pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN) o mesmo do ex-presidente Fernando Collor. Na eleição seguinte, Arlindo Troian não conseguiu se reeleger deputado, porém sua família manteve a hegemonia local, pois seu irmão, Waldir José Troian, tornou-se prefeito de Nova Londrina entre os anos 1993-1996.

Por uma administração conturbada com salários atrasados dos servidores municipais, a oposição venceu a eleição seguinte por apenas 14 votos de diferença. Foi eleito João Fernandes de Almeida, já citado acima contra o candidato troianista, o ex-prefeito Idreno Gregório.

O controle político local foi recuperado pela família Troian nas duas eleições seguintes. Arlindo Troian foi eleito prefeito municipal para o período 2001-2004 e reeleito para o período 2005-2008, desta vez pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Nesses anos, seus irmãos ocuparam importantes cargos na administração pública. Lurdes Troian foi diretora do Centro de Educação Infantil Irmão Caçula; Alcides Troian foi chefe de gabinete ao mesmo tempo em que respondia pela Secretaria de Finanças e o ex-prefeito Waldir Troian, Secretário de Saúde em Nova Londrina. Embora alguns juristas entendam que o art. 37

da Constituição Federal já contemple a proibição ao nepotismo, apenas a partir de 2005 o Conselho Nacional de Justiça incitou o debate que culminou com o Decreto 7.203 de 2010 que definitivamente regulamenta a questão. Nas eleições seguintes, a família Troian mais uma vez sofreu revezes nas eleições para o executivo municipal, muito embora, atualmente, Waldir Troian seja vereador na cidade.

Esse resumo da vida política do grupo troianista se fez necessário para analisarmos os logradouros públicos que homenageiam a família. Além da rua com o nome do patriarca Severino Troian, já citada acima, o mesmo empresta seu nome para um conjunto habitacional logo na entrada da cidade. A matriarca, Dozolina Troian, também é homenageada em uma creche na cidade.

Apesar disso, o fato mais estranho, absurdo e ilegal foi o ex-prefeito Arlindo Troian em nomear o Terminal Rodoviário, construído na sua gestão 1983-1988, com o próprio nome. Para que fique claro, Arlindo Troian homenageou a si próprio nomeando a Rodoviária local com o nome de Arlindo Troian. Tal ato é ilegal conforme artigo 37 da Constituição Federal. No caso de Nova Londrina, este fato é significativo da atuação provinciana e personalista de boa parte dos políticos locais.

Além disso, a cidade conta com várias ruas que homenageiam pioneiros descendentes de japoneses. Por exemplo, as ruas Itio Kondo, Massato Morimatsu, Kissao Numazawa, Teikin Tina e Tokushi Kondo, o que demonstra a força cultural e econômica da colônia nipônica na cidade, muito embora, eleitoralmente, esta força nunca foi bem capitalizada.

A hegemonia Católica em Nova Londrina pode ser observada pelos nomes das ruas de um dos bairros periféricos do município. Santidades do catolicismo como Santa Amélia, Bernadete, Catarina, Cecília, Felicidade, Mariana e Rita de Cássia fazem do fenômeno religioso católico um importante instrumento de identificação ideológica no bairro.

Interessante notar que algumas poucas figuras históricas são lembradas nos nomes das ruas da cidade. O ex-presidente Juscelino Kubitschek é a figura mais próxima do atual tempo histórico. As demais tiveram sua atuação no período que denominamos de Brasil Império: Princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea; José Bonifácio, um dos líderes civis no processo de Independência do Brasil; General Osório, líder militar da Guerra do Paraguai; Duque de Caxias, também líder militar e Dom

Pedro II, último imperador do Brasil. Além dos personagens históricos do Brasil, há uma exceção inusitada: a rua Rainha Elizabeth, importante figura da história mundial enquanto rainha da Inglaterra.

Por fim, mas não menos importante, muitas ruas de Nova Londrina fazem referências a outros Estados do Brasil e cidades do Paraná. Salientamos que tais ruas são as de preferência para serem renomeadas pelos vereadores locais em busca da perpetuação de uma memória política e pioneira no município.

Considerações finais

O professor Reginaldo Dias assim se manifestou sobre o tema ao fazer uma pesquisa análoga sobre a cidade de Maringá:

A prática de nomear ruas, quase sempre identificada como distorção do trabalho dos vereadores, é atividade menos inocente do que se costuma supor. Um olhar atento constata que esse processo é caracterizado pelo esforço de perenização da memória de personagens e fatos da história nacional ou local. Trata-se de recorrente forma de reprodução e perpetuação da chamada história oficial baseada no culto à genealogia da nação e edificação do Estado nacional, assim como aos fatos e personagens correspondentes. (2000, p. 103).

Diante do tema aqui trabalhado, entendemos que a escolha deliberada de alguns nomes em detrimento de outros para os logradouros públicos de Nova Londrina, constitui-se em uma importante ferramenta simbólica para a construção da memória política do nova-londrinense. “O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica.” (BOURDIEU, 2011, p. 9).

Assim, há o efeito ideológico por parte da classe dominante local e a escolha de alguns nomes para serem celebrados como os legítimos pioneiros ou então como os melhores políticos, serve para criar uma

Integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. [...] É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que fundamentam e contribuindo

assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘dominação dos dominados’. (BOURDIEU, 2011, p. 10-11).

Como já nos referimos em outra pesquisa (GUILHERME, 2012), ao analisar a injusta cassação do prefeito Halim Maaraoui, acusado por seus adversários políticos locais de subversivo, quando na verdade estavam indignados com a perda do mando político na cidade, o sentimento patrimonialista por parte do grupo de pioneiros também pode ser encontrado na escolha dos nomes de logradouros públicos. Afinal, como sugere Raymundo Faoro:

A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente. [...] Dessa realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo – assim é, porque sempre foi. (FAORO, 1995, p. 733).

No caso de Nova Londrina, a elite política utiliza de suas funções públicas para construir simbolicamente, através dos nomes de ruas e prédios públicos, uma memória sobre o pioneirismo e os melhores políticos e seus parentes no município. O público e o privado se confundem desde o início do processo de colonização da cidade e os resquícios de patrimonialismo e culto à personalidade podem ser observados ainda nos dias atuais.

Referências bibliográficas

ARQUIVO do Projeto Memória do Noroeste do Paraná – Acervo de Nova Londrina, entrevista de número 07, com Jair Rezende, realizada por Cássio Augusto S.A. Guilherme. Nova Londrina-PR, 30 maio de 2009.

BOGONI, Euclides (ed.). *Nova Londrina: 30 anos*. Paranavaí, 1986.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CORRÊA Jr. João Antônio. *O trem de ferro*. Maringá: 5 de Abril, 1991.

DIAS, Reginaldo Benedito. A história além das placas: os nomes de ruas de Maringá (PR) e a memória histórica. *Revista História & Ensino*, v.6.

Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12393/10853>

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. v.2. São Paulo: Globo, 1995.

FERNANDES, Osmar Soares. *Nova Londrina rainha do noroeste: 60 anos de história*. Cascavel: Do Autor, 2010.

GUILHERME, Cássio Augusto S. A. *A Ditadura Civil-Militar e a “politicalha interiorana”*: o caso Halim Maaraoui em Nova Londrina-PR (1969). Curitiba: CRV, 2012.

MOTA, Lúcio Tadeu. *História do Paraná: ocupação humana e relações interculturais*. Maringá: EDUEM, 2005.

PINSKY, Jaime. *Por que gostamos de História*. São Paulo: Contexto, 2013.

ROMPATTO, Maurílio. O processo de (re)ocupação do noroeste do Paraná, Microrregião de Paranavaí, na história e na memória de seus moradores. In: _____. *História e memória da colonização do noroeste do Paraná: os casos de Paranavaí, Nova Londrina e Loanda*. Maringá: Massoni, 2012.

_____. *Piquiri: o vale esquecido – Memórias da luta pela terra em Nova Aurora, Paraná, desde os anos 1950*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universitária Católica, São Paulo, 1995.

SAFATLE, Vladimir. *A imposição da memória*. Revista Carta Capital, n. 752, 12/06/2013.

TOMAZI, Nelson Dacio. Construções e silêncios sobre a (re)ocupação da região norte do estado do Paraná. In: DIAS, Reginaldo Benedito e GONÇALVES, José Henrique Rollo (org.). *Maringá e o Norte do Paraná: estudos de história regional*. Maringá: EDUEM, 1999.

A taxonomia de Bloom e a aquisição de uma segunda língua: uma proposta exitosa de ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de Pernambuco

Paulo Rodrigo Pereira da Silva
Universidade de Pernambuco
Garanhuns - PE

Resumo: O presente artigo objetiva analisar a utilização da Taxonomia de Bloom aplicada ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), tendo como proposta principal a comunicação, citando como exemplos as instituições públicas do Ensino Fundamental e Médio em Pernambuco. Ao se trabalhar com o tema em questão, nos direcionamos à práticas que envolvem não apenas a questão da gramática normativa, mas valoriza a leitura, a escuta, a escrita e a produção de textos (orais e escritos) com uma proposta centrada na interação entre o estudante e o outro, nativo ou não, dentro e fora da escola e com isso aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula, tornando a aprendizagem mais significativa fundamentada na autonomia de uso de outro idioma.

Palavras-Chave: Taxonomia de Bloom. Língua estrangeira. Ensino. Comunicação.

Abstract: This article intends to analyze the use of Bloom's Taxonomy "applied to the teaching and learning of Modern Foreign Language (English or Spanish), with the main purpose of communication, quoting as example, the public institutions of Elementary and Secondary Education in Pernambuco. By carrying out our study, we focused on practices that involved not only the question of normative grammar, but also practices that valued reading, listening, writing and the production of texts (oral and written), with a proposal grounded on an interactive perspective between the student and the other, native or not, inside and outside school. By doing so, we applied the knowledge acquired in the classroom, what made learning more meaningful, based on the autonomous use of another language.

Keywords: Bloom's Taxonomy. Foreign language. Teaching. Communication.

Introdução

O ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) nas escolas públicas não tem cumprido o seu papel no que compete à aquisição de uma segunda língua por parte dos estudantes, uma vez que este é o propósito principal do ensino em inglês ou espanhol por exemplo. No Brasil, os documentos orientadores para o ensino apresentam os termos Língua Estrangeira Moderna e Segunda Língua: para o primeiro termo não se associa ao uso de outro idioma e que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 15) apresentam como prática de ensino fundamentado na “[...] capacidade de aumentar a autopercepção do aluno como humano e cidadão.”, centralizando o ensino em práticas de leitura. Paradoxalmente, o termo Segunda Língua, ou seja, o domínio de outro idioma e capacidade de utilização deste em situações reais de uso num dado contexto, não é trabalhado em sala de aula, no país, uma vez que os documentos oficiais sobre ensino de língua estrangeira não consideram o ensino de inglês, espanhol ou outro idioma como segunda língua.

Quando trabalhamos com o ensino de outro idioma nas escolas, a visão como professor vai além do domínio da gramática, ou tradução: envolvem-se questões associadas à cultura, à comunicação, à representação de mundo, com o molde semelhante com que se trabalha a língua materna. É sob essa ótica que SAMOVAR e PORTER (1993, p. 16) afirmam:

Uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceito pelos membros de uma comunidade. É usado para representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultural. Objetos, eventos, experiências e sentimentos têm um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas decidiu que eles assim se chamariam. Por ser um sistema inexato de representação simbólica da realidade, o significado das palavras está sujeito a uma variada gama de interpretações.

Independente das orientações dos documentos oficiais, governos, instituições de ensino e pesquisa, professores de línguas entre outros, têm buscado novas formas de promover a efetiva aquisição de outro idioma. A ideia, ainda que limitada, é favorecer os padrões básicos indispensáveis ao processo de comunicação entre nativos e não nativos, em situações reais de uso dentro e fora do país de origem ou ainda nas interações virtuais.

É sob esse prisma que começam a surgir debates e programas na busca da promoção da aquisição de uma segunda língua nas escolas públicas brasileiras. Em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e especialmente em Pernambuco foram implantados, em convênio com as Secretarias de Educação, programas como o *Public School Teacher Development Program – PSTDP* (Programa de Desenvolvimento dos Professores das Escolas Públicas). Para os professores de inglês, em parceria com o Consulado Americano que envia ao Brasil Formadores em Língua Inglesa (*Trainers*). Como método de trabalho, esses *trainers* usam a Taxonomia de Bloom. A ideia é que os professores desenvolvam para com os estudantes, as categorias pertinentes às concepções de Bloom e seus cooperadores no que se refere aos objetivos cognitivos. A Taxonomia é apresentada em seis pontos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação (ou lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar). O centro do planejamento é baseado nos objetivos em que cada um determina um comportamento e apresenta uma ação a ser desenvolvida.

Vale ressaltar que o trabalho com a Taxonomia de Bloom não é novo no Brasil. Os planos de aula escolar utilizam os objetivos que se apresentam associados a um conteúdo específico e um método/processo em todas as disciplinas curriculares. Este é um processo comum apresentado nos Guias de Aprendizagem, antigos planejamentos, bem como nas matrizes de referencial curricular (SAEBE, SAEPE, ENEM entre outras). O trabalho diferencial relacionada à Taxonomia de Bloom direciona-se à aplicabilidade desta nas aulas de LEM possibilitando a aquisição de habilidades que possibilitem que o estudante se comunique usando outro idioma.

Abordagem cognitiva da taxonomia de Bloom

Motivação

A ênfase do trabalho com os objetivos e seu emprego na aquisição e uso de outra língua está fundamentada nos pilares básicos nessa área: fala, escrita, escuta e leitura, em níveis iguais, e se associam à taxonomia citada. Antes, porém de se iniciar cada conteúdo utilizado nas aulas de LEM, deve-se buscar a motivação necessária às práticas de ensino e aprendizagem. Pesquisadores como Gardner e Lambert (*apud* FERNÁNDEZ e CALLEGARI, 2009, p. 59) afirmam que os “[...] diferentes resultados na aprendizagem não podem ser resumidas à aptidão ou dom

que algumas pessoas possuem para aprender um novo idioma.” Compete ao professor buscar estratégias motivacionais para cada conteúdo/objetivo a ser trabalhado em sala de aula. Ressaltamos ainda que:

A motivação é o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade (LIEURY e FENOUILLET 2000, p. 9).

A motivação como processo não é um caminho único: cada objetivo/conteúdo didático necessita de uma motivação específica. Para a promoção da motivação temos os *ice breakers* (quebra-gelo) que são pequenas dinâmicas de trabalho em sala de aula. Não possuem nenhuma ligação direta com o conteúdo determinado naquela aula específica: têm a função de promover o lúdico e chamar a atenção dos estudantes facilitando a concentração, sendo esta uma atividade introdutória. Há também os chamados *warm up* (aquecimento) que são atividades lúdicas diretamente associadas aos objetivos propostos para aprendizagem no contexto específico de aprendizagem.

Ensino fundamentado nos objetivos cognitivos

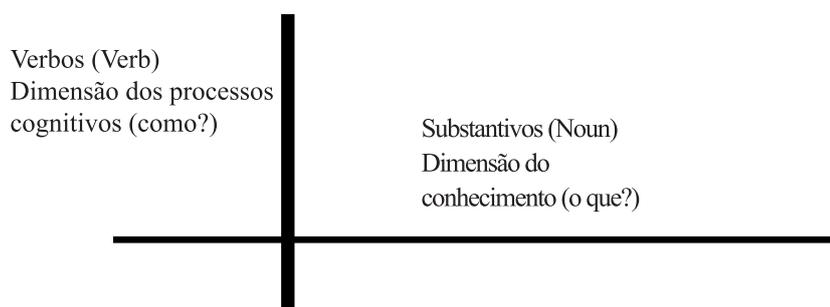
Para Aquino (*in*: MONZÓN, 2008, p. 56) o trabalho com objetivos é coerente em se tratando de ensino e aprendizagem de uma segunda língua uma vez que “[...] as subdivisões que constituem a Taxonomia de Bloom atingem desde processos mentais simples até os mais complexos.” Ao se trabalhar a LEM sob as perspectivas da Taxonomia de Bloom, pode-se aplicar os mesmos procedimentos ao inglês, espanhol ou a qualquer outro idioma. A ênfase da aprendizagem está centrada nos objetivos que têm por fundamento o verbo e o substantivo. É nessa perspectiva que Anderson (1999, p. 161) apresenta o conhecimento envolvido na:

[...] habilidade de lembrar especificidades e generalidades de métodos, procedimentos, padrões e instruções; e na habilidade de achar, no problema proposto, sinais, dicas, pequenas informações que efetivamente tragam à consciência o aprendizado prévio adquirido, ou seja, conhecimento é o que é lembrado. Essas duas definições, por si só, já correspondem respectivamente à diferença significativa entre processo e produto.

Para Krathwohl (2002, p. 212) “[...] os objetivos são descritos utilizando verbos de ação e substantivos que procuram descrever os processos cognitivos desejados.” Cada categoria da Taxonomia apresenta um conjunto específico de verbos em que cada verbo está ligado a um substantivo: essa junção determina um comportamento em relação ao conteúdo estudado. Krathwohl (2002, p. 213) ainda afirma que:

[...] in the revised Taxonomy by allowing these two aspects, the noun and verb, to form separate dimensions, the noun providing the basis for the Knowledge dimension and the verb forming the basis for the Cognitive Process dimension [...] The Knowledge dimension would form the vertical axis of the table, whereas the Cognitive Process dimension would form the horizontal axis. The intersections of the knowledge and cognitive process categories would form the cells. Consequently, any objective could be classified in the Taxonomy Table in one or more cells that correspond with the intersection of the column(s) appropriate for categorizing the verb(s) and the row(s) appropriate for categorizing the noun(s) or noun phrase(s).¹

FERRAZ & BELHOT (2010, p. 425) exemplificam de forma mais clara a afirmação anterior através do gráfico seguinte:



As categorias do conhecimento e a relação com o ensino de LEM

Em todas as áreas da aprendizagem humana, o conhecimento está fundamentado em quatro tipos, conforme a natureza. Pensadores como Zabala

¹ [...] Na taxonomia revista, permitindo que estes dois aspectos, substantivo e verbo, formem dimensões separadas, o substantivo fornecendo a base para a dimensão do conhecimento e o verbo formando a base para a dimensão de Processo Cognitivo [...] A dimensão do conhecimento formaria o eixo vertical do quadro, enquanto que a dimensão do processo cognitivo formaria o eixo horizontal. As intersecções das categorias de conhecimento e do processo cognitivo formariam as células. Consequentemente, qualquer objetivo poderia ser classificado na tabela da Taxonomia em uma ou mais células que correspondem com a interseção da coluna (s) apropriada para categorizar o verbo (s) e a linha (s) apropriadas para categorizar o substantivo (s) ou frase (s) substantivo.

(1998, p.68) e o próprio Krathwohl (2002, p. 214) afirmam que a natureza do conhecimento é dividida em categorias que envolvem conteúdos de ordem:

a) Factual (*Factual Knowledge*): conhecimentos básicos associados à informação do estudante junto à disciplina ou conhecimento utilizado na resolução de problemas. No trabalho com espanhol ou inglês, esse tipo de conhecimento se apresenta com atividades associadas à aquisição de vocabulário envolvendo desde a terminologia no conhecimento de detalhes até elementos específicos.

b) Conceitual (*Conceptual Knowledge*): a inter-relação entre elementos básicos do conhecimento e uma estrutura mais ampla habilitando estudantes e o conhecimento a trabalharem juntos. Envolve desde o conhecimento das classificações e categorias, dos princípios e generalizações além do conhecimento de teorias, modelos e estruturas. Indicado o trabalho com gramática (morfologia, sintaxe, análise linguística).

c) Procedimental (*Procedural Knowledge*): como fazer alguma coisa, procedimento de construção de algo. Está interligado a um tema/assunto específico, habilidade, técnicas, métodos e ainda ao uso apropriado de um determinado procedimento. No trabalho com inglês ou espanhol, essa categoria do conhecimento envolve habilidades específicas como escuta, escrita, leitura e oralidade.

d) Atitudinal (*Metacognitive Knowledge*): Essa categoria do conhecimento humano está fundamentada no desenvolvimento do protagonismo do indivíduo uma vez que se embasa no autoconhecimento, na produção de tarefas cognitivas envolvidas num contexto apropriado centrado mais no estudante e menos no professor. Podemos dizer que é aprendizagem posta no contexto de uso. No ensino e aprendizagem de LEM, este tipo de conhecimento se aplica na interação e comunicação do indivíduo com o professor, com o colega e com o outro, nativo ou não da língua estudada.

Estrutura da Taxonomia de Bloom e o ensino de língua estrangeira

Corpus da Taxonomia de Bloom revisada

Utilizada em países como Estados Unidos da América e Canadá, a Taxonomia de Bloom, em 2001, foi submetida a alteração/revisão por pesquisadores como Anderson, Krathwohl e Airasian (ANDERSON, 2001 p. 102). Atualmente, a Taxonomia revisada conta com seis categorias, sendo nomeadas por um verbo. Cada uma dessas categorias apresenta

verbos específicos de acordo com o nível/modalidade do conhecimento. Assim Krathwohl (2002, p. 215 e 216) apresenta como categorias:

a) Lembrar (*Remember*): está diretamente associado à memória, em especial de longo prazo do indivíduo. É aplicada em atividades de aquisição de vocabulário. A esta categoria, os verbos associados são reconhecer, lembrar, revocar, rever, entre outros.

b) Entender (*Understand*): determina o tipo de instrução associado à mensagem, ou seja, as normas e as regras adotadas num determinado contexto de ensino e aprendizagem. Essa modalidade da Taxonomia utiliza como verbos interpretar, exemplificar, classificar, resumir, sumarizar, inferir, comparar, explicar. É indicado em práticas de ensino que envolve gramática: regras de construção frasal, gênero, número, entre outros.

c) Aplicar (*Apply*): a utilização de um determinado conteúdo/objetivo em situação de uso real, contextual. Como verbos nessa categoria há: aplicar, executar, implementar entre outros. É indicado para o trabalho com produção de frases e pequenos textos, em nível inicial até produção de gêneros textuais específicos (artigo, entrevistas, notícia, poemas, reportagens entre outros) tendo por referência um modelo pré-estabelecido mediante regras propostas.

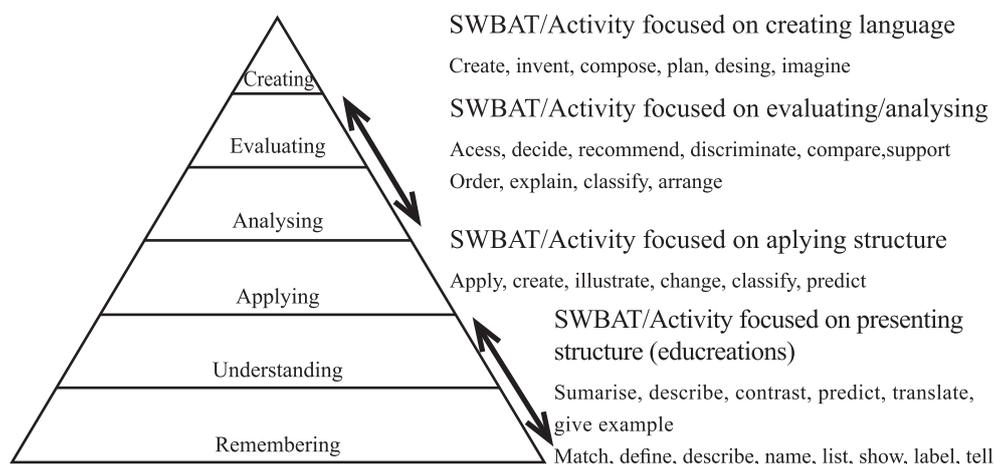
d) Analisar (*Analyze*): fragmentar, dividir um determinado material produzido ou trabalhado em sala, relatando e analisando cada parte em que o referido material foi subdividido. Sob esse ângulo, o termo está associado mais ao processo e menos ao produto. Como verbos associados a essa parte da Taxonomia têm-se analisar, diferenciar, atribuir, organizar.

e) Avaliar (*Evaluate*): juízo de valor baseado em critérios pré-estabelecidos ou modelos. A avaliação está mais associado ao professor e menos ao estudante ou no material produzido em sala podendo também o estudante atuar como avaliador de si próprio e da atividade proposta em sala. Como verbos tem-se, nessa modalidade, verificar, criticar, avaliar.

f) Criar (*Create*): produção espontânea e/ou original, por parte dos estudantes, observando, independente de modelo pré-estabelecido; estudantes constroem, naturalmente, sua interação com ou sem a ajuda do professor. Podem se produzir gêneros específicos escritos (artigo, resumo, *folder*, *e-mail*) bem como gêneros orais (conversações, monólogos, debates) e virtuais (*chats*, conversações no Facebook, entre outros). Como verbos de apoio têm-se: gerar, produzir, planejar e outros.

Pode-se resumir a Taxonomia de Bloom através da pirâmide abaixo, gráfico proposto no *Public School Teacher Development Program* (PSTDP)

Essencial II, em Olinda-PE entre os dias 28 de Janeiro e 01 de fevereiro de 2013 para os professores de Língua Inglesa sob as orientações de Maria Snarski, entre outros profissionais enviados pelo Consulado dos Estados Unidos e pela RELOBrazil:



*SWBAT - Students will be able to

ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (Eds.) (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Longman. p. 67

A Taxonomia: especificação dos objetivos

Ferguson (in: Krathwohl, 2002, p. 212) apresenta o trabalho com a Taxonomia de Bloom especificando cada objetivo e relacionando-o com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, bem como a cada categoria da taxonomia e a natureza do conhecimento. Ele propôs uma espécie de tabela:

Tabela de Processo Cognitivo ou Taxonomy Table

Dimensão do Conhecimento	Categorias da Taxonomia					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Factual						
Conceitual						
Procedimental			F1			
Atitudinal						F1

Modalidade	Escrita (E)	Escuta (O)	Fala (F)	Leitura (L)	Gramática (G)
Objetivo (SWBAT)			F1		

Os objetivos, ou SWBAT, propostos, são apresentados numa forma fixa acrescentando um verbo (verb) e um substantivo (noun) conforme o modelo seguinte:

By the end of lesson, Students Will Be Able To _____ . (SWBAT)
VERB NOUN

Como exemplo utiliza-se:

F1: “By the end of lesson, students will be able to *create* a *phrase* using adjectives”.

A formação de professores para o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas em Pernambuco

Durante os meses de maio a dezembro de 2012, os professores de Pernambuco, Bahia, São Paulo, entre outros estados receberam apoio do Consulado Americano através da *Regional English Language Office (RELO)*, uma entidade, sem fins lucrativos, criada pela Embaixada do Governo dos Estados Unidos da América com o intuito de desenvolver práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas. Para Reid (in: SNARSKI, 2010, p.12) “[...] deve ocorrer uma mudança nas práticas de ensino de língua inglesa de forma a promover uma aprendizagem nos estudantes de forma mais efetiva.” permitindo que o conhecimento flua de dentro para fora sendo a intervenção do professor, nesse processo de mudança, um apoio nos estágios e para agilizar e facilitar a aprendizagem.

É com esse intuito, que no Brasil, foi criado o PSTDP, para o qual, ao se trabalhar com a Taxonomia dos Objetivos Cognitivos, é proposto o chamado SWBAT, um modelo fixo de objetivos, estruturado de forma a ser inserido apenas o verbo principal e o substantivo (o conteúdo didático a ser trabalhado) citado anteriormente. A ideia é facilitar o processo de construção de plano de aula (*lesson plan*) e a linguagem adotada neste processo, de forma a sistematizar o modelo proposto em cada aula ou objetivo de aprendizagem. Essas propostas estão sendo usadas pelos professores de língua inglesa das escolas estaduais de Pernambuco pelos professores que tiveram a formação do PSTDP em 2012 e 2013.

Considerações finais

Para práticas efetivas de ensino e aprendizagem de LEM, nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, a utilização da Taxonomia de Bloom é coerente uma vez que centraliza a comunicação deixando em

segundo plano atividades associadas ao domínio de regras gramaticais, típico do modelo atual de ensino, dando maior ênfase a fatores como a escuta e escrita e a produção de textos orais e escritos no âmbito da interação, podendo ser presencial em sala, fora dela ou usando as redes sociais, tão comuns entre as pessoas, em especial entre os indivíduos mais jovens.

Além de facilitar o ensino, o planejamento através da estrutura fixa do SWBAT (objetivo), a aprendizagem tornar-se-á mais divertida e significativa uma vez que, com a motivação certa, o lúdico se faz presente sendo mecanismo de aprendizagem supervalorizado pelas crianças, adolescentes e jovens estudantes.

Referências

ANDERSON, L. W. *et al.* *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

_____. *Rethinking Bloom's Taxonomy: implication for testing and assessment*. Columbia: University of South Carolina, 1999.

AQUINO, V. T. de. Avaliação automática de exames de proficiência em inglês. *In: MONZÓN, A. J. B. Construção de banco de questões para exames de proficiência em inglês para programas de pós-graduação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. MEC/SEF. Brasília, 1998.

FERNÁNDEZ, G. E. e CALLEGARI, M. V. *Estratégias motivacionais para a aula de espanhol*. São Paulo, Nacional, 2009.

FERRAZ, A. P. do C. M. e BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.* São Carlos, v. 17, n. 2. p. 421-431. 2010.

KRATHWOHL, D. R. *A revision of Bloom's taxonomy: an overview. Theory in Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218. The H.W. Wilson Company. College of Education. The Ohio State University - USA. 2002

LIEURY, M. e FENOUILLET, F. *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Loyola, 2000.

SAMOVAR, L. A. & PORTER, R. E. *Intercultural communication. A reader.* Belmont. CA. 1994.

SNARSKI, M. *The monster book of language teaching activities.* São Paulo: Global Publishing Solutions-RELOBrazil, 2010.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed. 1998.