

I Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte GELLNORTE

**Linguagens, Fronteiras e
Interculturalidade:**
os desafios para os estudos
linguísticos e literários
na Pan-Amazônia dos
tempos presentes

02 a 06 de outubro de 2017
Câmpus da Universidade Federal do Acre
Informações: www.posletrasufac.com



SUMÁRIO

LITERATURA DE CORDEL: A PRÁTICA NA SALA DE AULA Ana Emília Pereira Vasconcelos.....	4
LETRAMENTO CRÍTICO E MEIO AMBIENTE: A LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE HUMAITÁ Nicolly Samy Nascimento Maciel, Daianne Severo da Silva	16
DO LIVRO ÀS REDES SOCIAIS UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LEITURA Jocilene D´avila da Silva, Tatiane Castro dos Santos.....	27
“INVADINDO A INVASÃO CULTURAL”: VÍCTOR JARA E O USO DA GUITARRA ELÉTRICA NA NUEVA CANCIÓN CHILENA Letícia Porto Ribeiro, Marcello Messina.....	43
EDUCAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DOS MITOS DA/NA FLORESTA: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE O NATURAL E O SOCIAL Manoel Messias Feitosa Soares	51
IL MONDO CORRE: O PENSAMENTO MERIDIANO, SUL- VERSIVO E PÓS-ITALIANO DE EUGENIO BENNATO Marcello Messina.....	63

UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE LÚDICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DA RELAÇÃO GRAFO-FONÊMICA EM ALUNOS DE TURMA DE EJA II, MÓDULO IV, DE ESCOLA PÚBLICA DE RIO BRANCO (AC)	
Mauricélia de Melo Souza, Valdinéia da Luz Meira Machado.....	74
A AMIZADE INFANTIL E A TIRANIA DO MUNDO DOS ADULTOS EM “A ILHA DOS GATOS PINGADOS” DE J.J.VEIGA	
Pedro Paulo Gomes Santos	87
ASPECTOS LINGUÍSTICO DA COMUNIDADE DO TRIÂNGULO	
Pedro Paulo Gomes Santos	101
SUCESSO E NEGRITUDE: COMO OS CHOCQUIBTOWN, CONJUNTO COLOMBIANO NEGRO DE HIP-HOP ALTERNATIVO, PERDERAM PARTE DOS SEUS SIGNIFICADOS IDENTITÁRIOS	
Teresa Di Somma, Yonier Alexander Orozco Marín	113
VARIAÇÃO NA FORMA DO GERÚNDIO NA VILA FEITOSA DE CANAÃ DOS CARAJÁS	
Valdirene Lemes da Silva, Sidi Facundes	123
Canção popular: uma proposta de ensino rítmico para crianças da pré-escola	
Vanessa da Silva Pereira.....	139

LITERATURA DE CORDEL: A PRÁTICA NA SALA DE AULA

Ana Emília Pereira Vasconcelos¹

INTRODUÇÃO

Levar os alunos a ter contato com diversos gêneros textuais é muito importante, sendo essa uma função da escola, por isso o artigo aborda a literatura de cordel por ser um gênero que faz parte da cultura popular, e assim, quando o aluno está em contato com os textos, realiza a leitura com deleite, quanto mais avança, mais envolvido fica com a história, além disso, possibilita o desenvolvimento da expressividade através da declamação, bem como da escrita.

A literatura de cordel apresenta temáticas diversas, que vão desde as histórias de príncipes e princesas à questões sociais, em virtude disso, proporciona aos alunos do ensino fundamental II, sobretudo do 7º ano, ter um vasto conhecimento, pois a leitura é uma prática social, e permite aos leitores que as internalize e faça sentido para que o gênero possa circular.

A intenção de levar o cordel para a sala de aula em primeiro momento não é formar poetas, mas leitores, tendo em vista que a leitura inicial do folheto é para ser analisada, contemplada. Posterior ao contato, o aluno pode despertar o lado poeta e escrever sobre o tema que lhe aprouver porque pode buscar novas vivências e conhecimentos, no entanto, levando em consideração o destinatário, pensando sempre em como será essa receptividade.

Representação da situação de comunicação. O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor (ele fala ou escreve como aluno ou representante dos jovens? Como pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.88)

Sabendo que a literatura de cordel é um gênero opulento, por possuir uma variedade de temas, e através deles proporcionar diversão e criatividade, é que os professores em sala de aula devem explorar os folhetos, pois através destes, tem-se a comunicação com a literatura, essa manifestação artística louvável, concebida por meio das palavras.

O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. Para nós é o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos[...] (CAS-CUDO, 2004, p.12)

Trabalhar a literatura popular é uma forma de salvá-la do esquecimento, tendo em vista que consegue ser abrangente, por abordar diversos assuntos que permeiam na história de vida ou no imaginário de muitos leitores; outras vezes é um resgate do passado ou mostra a realidade do presente. Portanto, essa modalidade não pode ser descartada, precisa continuar alimentando inúmeras mentes.

SURGIMENTO DA LITERATURA DE CORDEL NO BRASIL

A literatura de cordel iniciou na Europa, precisamente em Portugal, chegando ao Brasil por meio dos colonizadores, e se instalou na Bahia, pois essa cidade na época era a capital do país. A partir do surgimento dessa poesia popular, o paraibano Leandro Gomes de Barros foi o introdutor na publicação deste tipo de folheto, esse feito concedeu-lhe renome, e é considerado o cânone do cordel.

No século XIX, o Brasil sofreu mudanças, e principalmente as pessoas que trabalhavam na zona rural de maneira subordinada, tiveram que migrar para a cidade em busca de outras formas de sobrevivência, por conta dessas intempéries surgiram inúmeros escritores. Esses poetas eram considerados homens de pouco estudo, por conseguinte, produziam os folhetos rimados, colocavam dispostos em varais nas praças, para apreciação do público com o objetivo de vender.

Os primeiros escritores de folhetos que saíam do campo em direção às cidades levavam consigo a esperança por me-

lhores dias e as lembranças de contos e histórias de príncipes e princesas, reinos distantes, homens valentes e mocinhas indefesas, além das canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores. Além dos contos e cantorias de viola, estavam guardados na memória o som dos maracatus, dos reisados, do coco, da embolada. É essa cultura, influenciada pelos ritmos afro-brasileiros, pela mistura entre rituais sagrados e profanos, que faz do cordel uma produção cultural distinta das outras. (MARINHO,2012, p.17-18)

Essa literatura é considerada de grande relevância para o povo nordestino, e também para a nação, por se tratar de um gênero que traz nos versos populares as mais heterogêneas histórias, possibilitando aos leitores realizar várias interpretações e levá-los a refletir sobre o quão salutar é ler um texto que estabelece uma ponte entre o lúdico verbal e a realidade externada em muitos poemas através dos temas evidenciados. Embora “foi tratada como literatura menor, sublitteratura e, até mesmo, subproduto do folclore”. (HAURÉLIO, 2013, p.15)

Depreende-se desse trecho, que o cordel foi um gênero estigmatizado, no entanto, conseguiu ser enxergado por outro viés, como sendo um texto vivo e significante, capaz de fazer os simpatizantes adentrar nesse mundo a ser explorado, procurar ver os significados ocultos. Por isso, hoje em dia é um texto referenciado, em que os poetas se reconhecem como genuínos cordelistas.

Mesmo o cordel sendo oriundo de Portugal, não foi empecilho para que temas nacionais fossem enfatizados e divulgados, consequentemente, a literatura que emana do povo tem se efetivado através dos leitores, estudiosos e poetas, sobretudo os escritores mais jovens têm logrado êxito com as produções. Dessa forma, esse gênero é responsável por propagar as tradições da literatura popular, transmitindo-as de geração em geração.

E o desafio dessa geração, a nova geração, é levar o cordel a todos os públicos, sem desprezar a tradição, a coluna em que essa arte se sustenta, mas também sem fugir às lutas

impostas pelos novos tempos. É preciso, também, buscar uma nova definição para esse gênero, para além dos estereótipos e das significações restritivas dos que, sob o pretexto de defendê-lo, quase o mataram. (HAURÉLIO, 2013, p. 14)

Dessa forma, as histórias relatadas nos folhetos sobre malandragem, corrupção, religião, humor, astúcias, heroísmo, problemas sociais, profanação e as pelepas entre os cantadores, continuam encantando os leitores com os assuntos expostos, que vão desde os fatos reais, bem como os irreais. Esse tipo de texto aguça o leitor a explorar o universo dessa literatura.

A LITERATURA DE CORDEL E O LIVRO DIDÁTICO

É perceptível em alguns livros didáticos trechos fragmentados das obras de cordel, essa literatura não é enfatizada como deveria, mesmo fazendo parte do que o povo cultiva. Para constatar, foi analisada a coleção *Vontade de Saber Português*, de Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan (2012), observa-se vários gêneros textuais na coleção do 6º ao 9º ano, no entanto apenas no livro do 7º, há fragmentos do poema de cordel, de Leandro Gomes de Barros¹ e uma peleja, de Leonardo Mota². Recortes dos trechos tais como aparecem no livro:

O cavalo que defecava dinheiro

Na cidade de Macaé
Antigamente existia
Um duque velho invejoso
Que nada o satisfazia
Desejava possuir
Todo objeto que via

Esse duque era compadre
De um pobre muito atrasado

1 Nasceu em 1865 na Paraíba e faleceu em Recife em 1918, pioneiro na publicação de poemas de cordel. Alguns do seus textos inspiraram grandes escritores brasileiros, como Ariano Suassuna, que inseriu os mesmo fatos dessa história do cavalo em sua obra *Auto da Compadecida*.

2 Nasceu em Pedra Branca em 1891 e faleceu em Fortaleza em 1948, foi escritor, professor, advogado, promotor de justiça, secretário de governo, tabelião, jornalista, historiador e pesquisador do folclore cearense. Formou-se em direito pela Faculdade de Direito do Ceará no ano de 1916.

Que morava em sua terra
 Num rancho todo estragado
 Sustentava seus filhinhos
 Na vida de alugado
 [...]

Aí chamou o compadre
 E saiu muito vexado,
 Para o lugar onde tinha
 O cavalo defecado
 O duque ainda encontrou
 Três moedas de cruzado.
 [...]

(BARROS,2003, p. 3-8)

Peleja ou desafio

— Eu me chamo Josué,
 Filho do grande Romano,
 O cantadô mais temido
 Que houve no gênero humano:
 Tinha a ciência da abelha,
 Tinha a força do oceano!

— Eu me chamo Manuel
 Por alcunha Serradô,
 A minha serra não torce,
 Seja de madeira fô;
 Os dente dela vomitam
 Grande raio abrasado.
 [...]

— Josué, isso é demais,
 É de chama a atenção...
 De que seria esse raio
 Que respeitou tua mão?
 De que forma são as onça
 Que existe no teu sertão?
 [...]

(MOTA, 1987, p.85)

Observa-se nesses excertos uma introdução à literatura de cordel de maneira superficial, tendo em vista que o estudo dos textos não destaca a estrutura do poema de forma abrangente, a ênfase é apenas no que tange a quantidade de estrofes e versos, não esmiúça as regras de métrica e rima, conforme pode se verificar no poema *O cavalo que defecava dinbeiro*:

1. O texto que você leu é um **poema de cordel**. Quantas estrofes esse trecho possui? Quantos versos há em cada estrofe?
2. Considerando a característica do cordel, para que servem as rimas que estruturam os seus versos? (TAVARES e CONSELVAN, 2012, p.30)

É certo que a literatura de cordel, assim como a literatura brasileira dos grandes cânones, necessita ser aprofundada nos livros didáticos, a fim de que possa ser realizado o trabalho com textos literários, garantindo aos alunos o conhecimento às diversas manifestações artísticas, levando-os a ressignificar o que leu a partir do preenchimento das lacunas existentes no texto, pois o indivíduo que lê é capaz de recriar, atribui sentido às ideias do autor.

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para fruição. (COSSON, 2016, p.22)

Compreende-se nesse fragmento, que no contexto geral, o ensino da literatura tem sido restrito, já que os textos não são trabalhados na íntegra, os elementos estruturais, por exemplo, o tipo de narrador, personagens, tempo, espaço e enredo, são irrelevantes. Não se pode esquecer,

que o texto literário é supremo, apresenta inúmeros sentidos, ou seja, tem uma plurissignificação, portanto todo discente deve ter contato com o mundo literário, para que desperte o senso crítico, o debate, a leitura e a escrita. Impedir a relação com esse universo, é diminuir a possibilidade de desenvolver o conhecimento imprescindível para a formação do educando o conhecimento.

O CORDEL NA SALA DE AULA

O trabalho com o gênero textual cordel na escola é imprescindível, pois através da relação com a variedade de temas, o aluno tem a possibilidade de desenvolver a competência leitora, a oralidade e a escrita, além de levá-lo a familiarizar-se com a cultura cultivada e preservada pelo povo. Explorar a literatura de cordel na sala de aula é uma atividade muito produtiva, visto que o aluno em contato com os textos, realiza a leitura com deleite, quanto mais avança, mais envolvido fica com a história, a criatividade e o jogo das palavras dos cordelistas e o que prende e fascina os leitores.

O cordel constitui-se em um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita. Faz uma espécie de ponte de passagem entre uma cultura popular e, outra literária. Por isso, mantém algumas pistas da oralidade ao ser transposto para o texto escrito ou impresso.” (BRANDÃO, 2001, p.120).

Verifica-se nessa menção, o entrosamento existente entre a oralidade e a escrita. Muitas vezes a leitura oral pode indicar um obstáculo tanto para o professor quanto para os discentes. Contudo, esse gênero proporciona a desinibição e a compreensão, em virtude de fazer parte dessa manifestação artística popular, que permite uma linguagem acessível e de fácil entendimento pelos alunos. Também, pode-se afirmar que a leitura oral, contribui para que o aluno perceba a habilidade dos cordelistas ao escrever para interagir com os leitores.

Apresentar esse gênero na sala de aula é muito significativo, pois vários alunos desconhecem e no primeiro contato ficam envolvidos com a temática expressa, demonstram interesse em realizar a leitura de outros folhetos, bem como produzi-los. Porém, redigir um poema de cordel

não é tarefa fácil, requer um trabalho consistente com as palavras, a métrica precisa e a rima correta, não se pode esquecer que para se consolidar em um texto literário, é necessário obedecer as esses três pilares, e, perpassar aos leitores um discurso coerente. “A produção escrita deve partir da ideia de que os textos possuem alguma função e que serão lidos e ouvidos por outras pessoas.” (PORTO, 2009, p. 29)

Observa-se que todo texto possui uma função social, e o cordel por enfatizar assuntos diversificados, exerce essa função com maestria, torna o aluno um leitor reflexivo por causa das diversas formas utilizadas pelos cordelistas para externar suas ideias. Por isso, ao trabalhar na classe a produção desse gênero, os discentes devem deixar claro qual assunto será abordado, para que essa literatura popular não perca a sua essência que é divertir, denunciar, alertar e conscientizar. Levando em consideração essas funções, foi colocado em prática com alunos do 7º ano, o estudo dessa literatura.

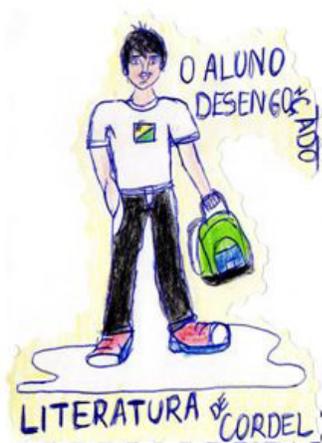
A maioria quando percebeu o varal exposto na sala com vários folhetos, ficou interessado em realizar a leitura para saber o que continha naquelas surradas obras. Posterior a leitura, foi realizada uma roda de conversa, concernente as temáticas suscitadas, e lançado o desafio para produzirem um folheto, de imediato alguns consideraram uma produção complexa, por causa das rimas, outros ficaram entusiasmados com a sugestão, e já foram citando vários assuntos que poderiam ser utilizados.

A produção de texto deve se dar a partir de situações diversificadas, como comentário sobre algum fato que despertou interesse do aluno ou da turma, opinião sobre texto lido no jornal ou na revista, comentário sobre um filme ou desenho. Também pode se dar a partir de uma seleção – previamente feita – de textos sobre determinado assunto e, a partir da variedade de gêneros, trabalhar as práticas de oralidade, leitura e escrita. (PORTO, 2009, p.30)

Percebe-se, que para escrever é fundamental basear-se em alguma leitura ou episódio. Tendo como suporte os inúmeros gêneros, os docentes podem estabelecer metodologias variadas para ser trabalhada a parte oral, a escrita e a leitura; no que tange a produção, é necessário pla-

nejamento, correção e reescrita para que o leitor perceba um texto claro e coerente, com sentido, não pode ser um aglomerado de frases desconexas, que causam incompreensão. Dessa forma, nota-se nos dois trechos dos folhetos produzidos pelos alunos, a preocupação em fazer um texto significativo, em que os leitores entendam a mensagem emitida, e por serem, do 7º ano, é visto o progresso ao escreverem esse gênero textual, em virtude de ser uma poesia narrativa, necessita um trabalho apurado com as palavras, além disso, a tessitura do história é perceptível, mesmo não sendo escritores proficientes.

ALUNO A



O ALUNO DESENGOÇADO

No domingo chega a noite,
me preparo para dormir,
Ciente que no outro dia,
para escola cedo tenho que ir.

O relógio da minha mãe,
tá programado para despertar,
às 06:00 da manhã,
me acordo pra me arrumar.

No banheiro da minha casa,
é usado para três,
se eu não comer,
logo vou perder a vez.

1

Nessa produção, o aluno relatou com detalhes a rotina diária, ao avançar na leitura é visível a falta de organização do personagem, é totalmente atrapalhado ao desenvolver as atividades propostas, e assim, transmite um texto humorístico, escrito em quadras, que não é mais tão utilizada pelos poetas cordelistas, porém foi adotada essa estrutura por ser mais fácil para compor a rima, pois apenas dois versos precisam rimar.

ALUNO B



Numa manhã Estrean sentado estrean
 Numa rede pensando na rede
 De repente avistou um barulho
 Que vinha suavemente a atacar
 Que neste dia Estrean se viu a completar
 Meu Deus está caindo desmatando a natureza!
 Estrean só pensava em lamentar

O tema suscitado nesse poema, é levar os leitores a ter consciência e preservar o meio ambiente. O texto foi distribuído em sete versos cada estrofe, não é considerada uma sextilha porque as rimas utilizadas não seguem as regras estabelecidas. Porém, é uma leitura compreensível, além de ter oportunizado o desenvolvimento da oralidade, a partir da declamação, desenvolvendo a coerência discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os poemas de cordel têm muito a dizer sobre a identidade do povo brasileiro e as capacidades da língua, sendo fundamental trabalhar em sala de aula, por disponibilizar um vasto acervo, propício para o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade e a manifestação corporal.

Salienta-se, que a literatura de cordel em sala de aula, também é uma aliada para desbravar a literatura de escritores e poetas renomados, devido a quantidade de analogias feitas pelos cordelistas de obras consagradas, partindo da leitura de histórias do cotidiano, encontradas no cordel, incentivam os alunos a buscarem obras mais densas.

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de

cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita de grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p.174)

Compreende-se, que a literatura envolve vários tipos de manifestações artísticas, logo, não pode ser vista como irrelevante, e é tida como uma ferramenta capaz de ensinar e educar, por isso o cordel faz parte e deve ser estudado, tendo em vista, que se trata de uma modalidade dinâmica e criativa, repassada por gerações como uma maneira de mantê-la viva.

Enfim, a introdução dessa literatura popular na sala de aula, é uma possibilidade de incluir os discentes no meio social, fazer com que interajam com esse gênero considerado sem prestígio outrora, seja explorado, ainda que a disponibilidade de folhetos nos ambientes escolares sejam insuficientes ou não disponham, entretanto, um gênero tão inventivo, com produções realizadas pelo povo, capazes de causar reflexões, quanto ao modo de pensar, agir e analisar certas situações, passe despercebido. A escola tem a função de providenciar, juntamente com os docentes materiais, bem como fazer uso de metodologias estimulantes, para desenvolver as aulas e atingir o objetivo esperado de repassar aos alunos qualquer tipo de assunto e enaltecer a cultura nacional.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Leandro Gomes de. O cavalo que defecava dinheiro. 3ª edição, Fortaleza: Tupynanquim/ABC, 2003.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação. São Paulo, Cortez, 2001.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASCUDO. Contos tradicionais do Brasil. 13ª edição, São Paulo: Global, 2004.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2ª edição, São Paulo: Contexto, 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento, In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. R. Rojo e G.S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HAURÉLIO, Marco. Literatura de cordel: do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. O cordel no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

MOTA, Leonardo. Cantadores. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

PORTO, Márcia. Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymarâ, 2009.

TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto (Org.). Vontade de Saber Português 7º ano. São Paulo: FTD, 2012.

LETRAMENTO CRÍTICO E MEIO AMBIENTE: A LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE HUMAITÁ¹

Nicolly Samy Nascimento Maciel²

Daianne Severo da Silva³

INTRODUÇÃO

Sabe-se do discurso de precarização quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em espaços públicos contemporâneos de educação. Nesse sentido, vincamos em nossos escritos a necessidade de trabalharmos esse componente curricular por meio da educação formal e ainda da não formal. Assim, colocamos em pauta a importância de trabalhos com projetos de extensão, uma vez que estes nos darão suporte às ações realizadas em sala de aula.

O Projeto de Extensão intitulado “Entre o letramento crítico e o Meio Ambiente: Práticas de Língua Inglesa sob a perspectiva ambiental em escolas públicas de Humaitá”, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, visou letrar criticamente crianças e adolescentes, a partir de práticas com textos em Língua Inglesa, sob a perspectiva ambiental, considerando uma necessidade identificada com a execução de trabalhos anteriores.

1 Artigo apresentado ao Evento intitulado: “I Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte”, na UFAC, em outubro de 2017. Os trabalhos contemplam resultados do projeto intitulado: “Entre o Letramento Crítico e o Meio Ambiente: práticas de Língua Inglesa sob a perspectiva ambiental em escolas públicas de Humaitá, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, do Instituto Federal do Amazonas – IFAM.

2 Acadêmica do curso de Administração do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, *Campus* Humaitá. Bolsista do projeto supracitado;

3 Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, *Campus* Humaitá. Coordenadora do projeto supracitado.

O presente trabalho pretendeu, inicialmente, apresentar a concepção dos alunos em relação à Língua Inglesa e ao Meio Ambiente na 9ª série do Ensino Fundamental de três escolas públicas, coletadas a partir da aplicação de questionários, para que, posteriormente, o projeto pudesse atuar de fato, e então, ao final, aplicar outro questionário para comparação e avaliação das mudanças causadas ao longo do processo.

Apresentaremos, a seguir, os fundamentos metodológicos da investigação e os resultados do estudo diagnóstico, cujo objetivo é a identificação de fatores que influenciam os alunos na aprendizagem de Língua Inglesa e na preservação ambiental.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA DE DADOS

Municiados de base bibliográfica concernente às temáticas trabalhadas no projeto em tela, aplicamos questionários a três escolas por meio de perguntas semiestruturadas, voltadas à Língua Inglesa e ao Meio Ambiente, conforme a seguir:

1. Você considera importante aprender a Língua Inglesa para a sua formação?
2. Você tem interesse em aprender inglês? Justifique.
3. Você tem muita dificuldade em aprender inglês?
4. Considerando sua experiência com os estudos de língua estrangeira, como você acha que deve ser o trabalho com leitura em língua inglesa:
 - () Tradução literal de todas as palavras;
 - () Leitura sem tradução das palavras para a língua materna (português no nosso caso);
 - () Entendimento do texto a partir das estratégias de leitura;
 - () Outro(s)
5. Escreva algumas frases e/ou palavras que você conheça em inglês.
6. Qual a primeira palavra que vem à sua cabeça quando o assunto é meio ambiente?

7. Você acha importante cuidar do nosso planeta? Por quê?
8. O que você espera do nosso projeto?

Ao final das ações do projeto nas escolas, foi aplicado outro questionário apenas com questões de assinalar sim ou não, conforme a seguir:

1. Você achou interessante trabalhar as Estratégias de Leitura com textos em Língua Inglesa?
2. O trabalho com textos, dinâmicas e rodas de conversa foram divertidas e produtivas para você?
3. Você gostou de debater textos com temáticas voltadas ao Meio Ambiente em rodas de conversa?
4. Sua concepção quanto a preservação ambiental mudou a partir das ações do nosso projeto?
5. Você já tinha conhecimento sobre alguns assuntos ambientais antes das ações do projeto?
6. O nosso projeto atendeu as suas expectativas?

Um questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL,1999, p.128).

O referido autor apresenta as vantagens desse instrumento de coleta de dados, informando que:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas
 - numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado
 - pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;

d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;

e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Com base nisto, pode-se dizer que um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se verificar se os objetivos de um projeto foram atingidos, porém, para Aaker et al. (2001), a construção de um questionário também deve ser levada em consideração, definindo-a como sendo uma “arte imperfeita”, pois não existem processos exatos que garantam que seus objetivos de medição sejam alcançados com boa qualidade. Ainda segundo o autor, fatores como bom senso e experiência do pesquisador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente prejudiciais, dada sua influência na amplitude de erros.

Assim, justificamos a nossa escolha pelo instrumento de coleta de dados “questionário” para a nossa pesquisa, cujo objetivo foi diagnosticar quanto ao processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e ainda no que se refere ao meio ambiente.

Na análise dos resultados, por questões éticas, divulgaremos as escolas investigadas como A, B e C.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa.

UM BREVE PERFIL DAS ESCOLAS

As escolas são situadas em bairros com realidades diferentes. Em uma delas (Escola B) os alunos possuem acesso a diversos recursos tecnológicos, diferentemente das outras (Escola A e C). Esse fato, porém, não apresentou relevância ao longo da aplicação do projeto nas escolas A e B, pois os alunos se mostraram muito entusiasmados, dedicados e participativos durante os primeiros encontros. Porém, quanto à escola C, os alunos, apesar de mais carentes e apresentarem bastante dificuldades com a Língua Inglesa, não são tão participativos em relação aos alunos das demais escolas, sendo necessário um empenho maior da equipe em sala de aula para a socialização de conhecimentos.

De modo geral, independente do perfil de alunos, percebe-

mos, em todas as escolas, uma descrença nos avanços positivos concernente ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os discentes e também os docentes não acreditam ser possível termos bons resultados com o ensino e a aprendizagem de inglês nos espaços públicos de educação humaitaenses, em virtude de diversos fatores, como por exemplo, a falta de estrutura nas escolas, a base que os alunos não demonstram ter em relação às séries anteriores, a não existência de formação continuada aos docentes de língua inglesa, a inexistência de material didático adequado ao nível dos alunos quanto à aquisição de uma segunda língua.

DISCURSO DOS SUJEITOS DA ESCOLA A

Com a aplicação dos questionários, foi visto que grande parte dos alunos enxergam importância, bem como interesse em aprender Língua Inglesa para sua formação, justificando-se principalmente da necessidade de usá-la futuramente em um outro país, e para uso profissional. No que se refere a uma minoria, há o discurso de que não são importantes os estudos da língua inglesa, porém, por não possuir afinidade, apresentam dificuldade expressiva em aprendê-la.

Muitos alunos também responderam que, com base em suas experiências, idealizam o trabalho com a língua inglesa a partir da “tradução literal das palavras” e de “estratégias de leitura”, notando-se ainda o pequeno número de palavras que escreveram em inglês, o que acaba destacando mais as dificuldades que a turma apresenta.

Quanto ao que se refere ao Meio Ambiente, foi possível observar que todos os alunos enxergam importância na preservação do planeta, justificando-se principalmente que o futuro dos que virão depende de nós mesmos, e ainda explicitando que é preciso mantê-lo limpo, pois a saúde de todos os seres vivos depende muito de suas condições.

Os alunos disseram esperar algo diferente do que já estão acostumados em sala de aula, sugerindo formas de aprendizagem dinamizadas, para que pudessem aprender com o projeto de modo fácil, e ainda, já ressaltando confiança e animação para os outros momentos.

Já ao final do projeto, verificou-se que, quanto às dificuldades

em língua inglesa, a turma apresentou progresso, já que o trabalho com textos, através das estratégias de leitura, auxiliou bastante aos alunos nas interpretações de textos em inglês.

Além disso, as rodas de conversa e dinâmicas aplicadas em sala de aula, foram produtivas para a maioria dos alunos, que se mostravam participantes ativos, apesar de logo no início do projeto apresentarem muita timidez, estes se tornaram mais confiantes e seguros no momento de expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, praticando a criticidade em meio aos debates.

Constatou-se, portanto, a satisfação dos alunos quanto ao projeto, pois a partir dele, puderam tomar conhecimento tanto sobre estratégias com textos, quanto sobre questões ambientais, o que possibilitou momentos de reflexão nestes.

DISCURSO DOS SUJEITOS DA ESCOLA B

Diagnosticou-se que os alunos da escola B enxergam importância da língua em suas vidas, bem como o próprio interesse em aprender Língua Inglesa para sua formação, justificando-se, assim como os alunos da escola A, da necessidade de usá-la futuramente em um outro país, para melhora de notas, e ainda para uso profissional. A turma apresentou muitas características em comum com a turma da escola supracitada no que se refere às concepções e às dificuldades, principalmente quanto ao Meio Ambiente, onde observou-se que todos os alunos consideram importante sua preservação, justificando-se que o mau cuidado do planeta pode causar o nosso próprio mal.

Vale ressaltar que logo no início a equipe recebeu a informação de que mais de 50% dos alunos da turma da escola B encontrava-se com “nota vermelha” quanto à disciplina de língua inglesa. Foi dito à equipe do projeto que as ações estariam sendo iniciadas em um ótimo momento, uma vez que os discentes estavam precisando de um apoio quanto aos estudos da língua em questão.

Ao final, a turma também avançou no que diz respeito às dificuldades em interpretações de textos em inglês, valorizando as estratégias

de leitura e então, conseqüentemente, colaborando para a redução da porcentagem de “notas vermelhas” em língua inglesa na turma.

As rodas de conversa e dinâmicas sempre foram bem aceitas pelos alunos, que, apesar de agitados por conta do número expressivo, tinham participação ativa quanto às atividades propostas.

A maioria dos alunos se mostrou satisfeita com as ações do projeto, de modo que este possibilitou considerar mais ainda a importância dos cuidados ambientais, bem como auxílio em trabalhos com textos e a prática do letramento crítico em discussões.

DISCURSO DOS SUJEITOS DA ESCOLA C

Com a análise, diagnosticou-se que a turma trabalhada reconhece a importância e possui interesse nos estudos de Língua Inglesa, justificando-se do uso de uma nova língua como forma de comunicação e de vantagem nos negócios.

As ideologias para trabalho com o inglês mais apontadas pela turma foram “tradução literal de todas as palavras” e “leitura sem tradução das palavras para a língua materna”, além disso, os alunos mostraram-se bem informados quanto a importância do cuidado com o planeta Terra, justificando-se através das conseqüências do aquecimento global e da necessidade de se adquirir responsabilidade. Esses alunos também disseram esperar apenas coisas boas do projeto: melhorias na turma, entendimento e boa convivência.

Ao final, apesar da pouca participação da turma, muitos alunos tiveram suas dificuldades minimizadas quanto à interpretação textual de língua inglesa, uma vez que as dinâmicas e rodas de conversa ocorridas em sala de aula também contribuíram muito para a aprendizagem desses alunos, pois embora tímidos e indiferentes em algumas situações, absorveram algo quanto ao que foi discutido ao longo dos encontros.

Muitos alunos discursaram que o projeto foi muito significativo na turma, e que, embora nem todos tenham aproveitado da melhor forma os momentos de debates, estes foram bem enriquecedores para os que realmente fizeram proveito de cada encontro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente, o inglês é a língua mais falada do mundo por não-nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não-nativos que nativos. São três falantes não-nativos para cada falante nativo (SIQUEIRA, 2005, p.14). Observa-se também que discursos construídos em inglês em diversos meios de comunicação como a televisão, internet, livros, propagandas ressaltam a importância de seu ensino, bem como de sua aprendizagem. A língua inglesa é atualmente responsável por grande parte das informações disseminadas acerca dos fatos que acontecem em todo o planeta (LOPES, 2003).

No entanto, quando o tema passa para o cotidiano, observam-se certas barreiras no cenário brasileiro, sucedidos de uma época em que a língua inglesa era considerada como apolítica e agente do imperialismo americano, e onde o ensino se baseava na prática de diálogos descontextualizados e memorizados sem significância social.

Porém, esse enfoque comunicativo, se dissolve com o passar dos anos. Teóricos começam a questionar o caráter pacífico do ensino de inglês, como oportunidade de socialização. Frente a um mundo globalizado, capitalista, democrático, inovador e moderno não se podem conceber o idioma apenas como uma mera percepção passiva. Descrevem Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001, p. 4) que pensadores como Pennycook aludem ao ensino do inglês, como um instrumento da comunicação global, onde:

1. Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo.
2. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais.
3. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se

está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

A aprendizagem do inglês decorre muitas vezes da falta de interesse do aluno, onde se nota a falta de integração com a pronúncia, com a gramática e vocabulário. Sendo válido ressaltar também que a falta de tempo, bem como a falta de contato e prática com a língua inglesa no cotidiano do aluno interferem no entrosamento com o idioma em sala de aula.

Estes são apenas alguns dos fatores que implicam na aproximação e familiarização do aluno com a língua inglesa, mas que, porém, pode ser superado através de muita estimulação do professor com o aluno, conseguindo se permear de experiências, expressões e sentidos.

Com isso, vincamos a importância de trabalhar os conteúdos de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico, uma vez que a modernidade no que se refere aos perfis dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas necessita de um viés contemporâneo mais condizente com as realidades dos discentes. O discutido em sala não deve estar desvinculado aos acontecimentos do real, uma vez que discutir os processos nas línguas estrangeiras de forma fragmentada atrapalha o bom rendimento.

Quanto aos resultados voltados ao Meio Ambiente, podem ser ditos como positivos, já que muitos dos alunos mostraram sensibilidade em relação a algumas atitudes do homem, bem como consciência dos nossos maus hábitos e a ideia de sustentabilidade ambiental em todos os setores da sociedade.

O aprendizado ambiental é um componente vital, pois oferece motivos que levam os alunos a se reconhecerem como parte integrante do meio em que vivem e faz pensar nas alternativas para soluções dos problemas ambientais e ajudar a manter os recursos para as gerações futuras (SATO, 2004).

Sendo essa temática um assunto de grande importância e de pouca discussão nas escolas públicas, o projeto resolveu contemplá-lo juntamente com o trabalho em Língua Inglesa, beneficiando as turmas das escolas selecionadas na superação de dificuldades com a língua, na construção de visão crítica e em estímulos de preservação ao ambiente.

Consideramos as ações de extensão bem relevantes no contexto em que trabalhamos, uma vez que complementaram as ações do professor oficial de língua inglesa de cada turma beneficiada pelos trabalhos da nossa equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados obtidos foi possível observar que a dificuldade com a língua inglesa é relevante, porém, como as turmas das escolas possuem certo interesse em superar suas dificuldades, enxergou-se nisso, desde o início, um dos impulsos essenciais para um melhor envolvimento com a língua, auxiliando em nossas hipóteses quanto às escolhas de conteúdo e metodologias de ensino.

Enquanto que, através da análise do questionário final, foi notória a evolução das turmas dessas escolas, que superaram uma parcela das dificuldades quanto à interpretação de textos em língua inglesa. A partir das técnicas de leitura, os alunos perceberam que para captar a informação de um determinado texto em língua estrangeira não é necessário somente possuir conhecimento geral sobre a língua, mas sim saber utilizar-se de estratégias diversas, sem muitos truques.

Vale ressaltar que apesar das dificuldades encontradas pelos envolvidos nas ações do projeto em tela, encontramos alunos ativos, com vontade de aprender, explanando, vez ou outra, sobre suas crenças no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Portanto, conclui-se que, houve relevância quanto às ações do projeto em tela, uma vez que os avanços foram nítidos ao compararmos o início e o final dos trabalhos.

Procurou-se contribuir da melhor forma nos espaços onde o projeto atuou. Espera-se que os conhecimentos discutidos não fiquem somente nas salas de aula, mas que sejam disseminados às famílias, bem como para toda a comunidade humaitaense.

Os resultados positivos são a principal motivação para que os trabalhos sejam levados a diante pelos pesquisadores, impulsionando estes a contribuírem para a formação cidadã dos estudantes das escolas públicas

da cidade. É assim que se aprende a real importância de socializar conhecimento com outros grupos. Dessa forma, ensinamos e aprendemos práticas de língua inglesa envolvendo letramento e meio ambiente nos espaços públicos de educação em Humaitá.

Pretendemos nos valer dos resultados alcançados nessas ações para darmos continuidade aos trabalhos de extensão, bem como de pesquisa, nos espaços de educação humaitaenses, no que se refere ao processo de significação no contexto do componente curricular de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- AAKER, ET AL. **Marketing Research** (7th Ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation**. Essex: Pearson Education Limited, 2000.
- MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos. Rima, 2004.
- SIQUEIRA, Sávio. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. Revista Inventário, n.4, jul. 2005.
- PAGLIARINI COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação**. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001.

DO LIVRO ÀS REDES SOCIAIS UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LEITURA

Jocilene D'ávila da Silva¹

Tatiane Castro dos Santos²

INTRODUÇÃO

No cotidiano das aulas de língua portuguesa, os alunos do nono ano do Ensino Básico são incentivados a estudar textos literários. E esta prática gera um grande conflito pessoal tanto para o aluno quanto para o professor, tendo em vista as dificuldades em leitura, e o mínimo de gosto pela literatura que estes alunos possuem. Então, o que fazer para que os alunos venham a ter um contato prazeroso, crítico e reflexivo com obras literárias?

Este trabalho buscou desenvolver uma proposta de intervenção que favorecesse experiências de letramento no nono ano a partir da leitura, análise e estudo do romance “Seringal” de Miguel Jerônimo Ferrante. Tendo como suporte a criação de um facebook para uma turma do nono ano de uma escola periférica do município de Sena Madureira, numa perspectiva de despertar no aluno o gosto pela literatura, que traz, por meio da ficção, realidades possíveis de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva do indivíduo.

Portanto, considerou-se importante oportunizar ao aluno na disciplina de língua portuguesa, do nono do Ensino Fundamental, uma experiência de leitura, análise e compreensão do gênero romance. Tendo em vista a pouca experiência de letramento literário pessoal de cada aluno do 9º ano, com esse gênero textual. Isso porque se verifica o pouco trabalho dado a este gênero no ensino fundamental e que restringe-se comumente à leitura de fragmentos de romances provindos do livro didático.

Sabendo-se que o ensino da literatura é fundamental para o

desenvolvimento integral do cidadão enquanto ser crítico e atuante na sociedade, deve-se insistentemente avaliar como se configura essa ação de ensino/aprendizagem na escola, bem como buscando novas estratégias para um trabalho significativo de letramento para os alunos e dos alunos. Assim, é importante proporcionar-lhes, a partir das intervenções o entendimento de que o estudo de literatura na disciplina de Língua portuguesa é de fundamental importância para sua formação ética e crítica, de modo que o discente reconheça que o acesso à experiência literária pode propiciar formação humana, emoção e sensibilidade, reflexão sobre a própria vida, sobre o outro e sobre o mundo.

Assim, nesta proposta de letramento utilizou-se o romance, pois quando se usa os gêneros discursivos como ponto de partida para o trabalho em turmas do ensino básico, há uma contribuição na formação do aluno como um sujeito letrado, que compreende a função da leitura e sua diversidade na sociedade.

Além do estudo do romance, a criação do facebook tem como objetivo chamar a atenção dos alunos para leitura e envolvê-los nesta nova cultura educacional, em que os meios eletrônicos de comunicação são ferramentas indispensáveis para o compartilhamento de ideias e ideais de modo colaborativo.

Atividades de práticas multiletradas segundo Dias (2012, p.8), originaram-se com: “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, [...]”. Portanto, devido ao maior acesso à informação em razão da tecnologia e dos diversos meios de comunicação, as práticas sociais têm ganhado novas configurações, surgindo a necessidade de se rever o ensino tradicional de leitura nas escolas.

Nesse contexto, cabe a nós professores (as) a mediação dos conhecimentos inerentes à cultura letrada e à organização de estratégias de leitura, compreendendo que nossas ações devem ser intencionais e planejadas, direcionando o aluno, contínua e gradativamente à apropriação de estratégias que o possibilite construir sentido, permitindo assim sua aprendizagem e desenvolvimento na interação com o outro por meio de práticas multiletradas.?

REFERENCIAL TEÓRICO

LETRAMENTO

Letramento é um termo recente, a palavra só surgiu no fim do século XIX. Essa expressão se tornou necessária para definir novas ideias. Segundo Kleiman (2005, p.17), “a primeira autora a cunhar essa palavra foi Kato, em 1986”. A palavra letramento surgiu de *literacy* que vem do latim *littere* (letra) sufixo *cy* (qualidade, condições, estado, fato). Assim, *literacy* é o estado, condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Está implicada aí a ideia de que a ler e escrever é condição para entremear as esferas sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.146)

No Brasil, muitos pesquisadores têm feito uso desse termo que, tem-se tornado mais amplo do que o termo usual anterior, alfabetização. O termo é estudado por autores como Tfouni (1988; 1995); Kleiman (1995; 1998), Soares (2000; 2002; 2004).

Numa sociedade letrada, esse domínio possibilita o diálogo com o mundo e com os outros, conferindo ao indivíduo letrado uma inserção social mais abrangente (Soares, 2002). Ampliando a definição anterior, o letramento passa a ser relacionado ao conjunto de práticas sociais, orais e escritas, acontecendo no espaço das relações sociais.

Tfouni (1998, p.9) fala que o letramento é o processo de aquisição de um sistema escrito. O letramento busca ver o social, considera os aspectos sócio-históricos, ligado ao social e cultural. Nessa perspectiva, o letramento é visto como uma prática que surgiu na atualidade para complementar a alfabetização. Já que as abordagens atuais em leitura e escrita focam a prática social.

Há diferentes abordagens teóricas acerca do letramento, mas o indispensável é o entendimento de ações com o objetivo de formar pessoas letradas, com a capacidade de resolver situações do cotidiano, de sua vida pessoal e profissional.

De acordo com Soares (2004)

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonemagrafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14).

Assim, a alfabetização e o letramento se diferenciam e se relacionam concomitantemente à medida que a escola por meio da prática de letramento amplia as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

O TRABALHO COM A LEITURA NA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

No conceito de letramento têm-se as práticas sociais que desencadeiam a leitura e a escrita que são ações para além da habilidade que se esgota no ato ler e escrever. Ter domínio do uso social da leitura e escrita é ter atitudes e habilidades para fazer o uso da leitura e escrita nas práticas do cotidiano, aplicando a situações do dia a dia de forma competente.

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada o uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, p.12).

Assim, o ensino de literatura na escola traz uma possibilidade inesgotável de letramento para os alunos.

Porém o que se verifica nas salas de aula é que ensino aprendido de leitura literatura vem sendo contrário ao que realmente busca-se com esse trabalho que, entre outros, é ampliar a compreensão do fenômeno literário, desenvolver a capacidade de compreender os elementos significativos da cultura, especialmente a brasileira, como umas das dimensões da nossa historicidade, além de desenvolver uma visão crítica da história

da literatura, estimular a leitura, análise e discussão de textos literários. O ensino aprendido resume-se aos fragmentos dos textos dos livros didáticos.

[...] o texto literário é abordado pelos livros didáticos de tal forma que acabam por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática. Atribuindo-lhe uma função imediata, um texto literário transformase em mero texto didático (DIAS; MENEZES, 2014, p. 123).

O professor de Língua Portuguesa, nas séries finais do ensino fundamental, deve se preocupar com alguns aspectos que permeiam sua prática tradicional em leitura e análise de obras literárias, centrada na figura do professor que domina o conhecimento. Repassa os conteúdos a seus alunos de forma expositiva, contribuindo pouco para aumentar o nível de letramento dos mesmos.

A leitura profunda, das entrelinhas, a reconstrução do sentido do próprio texto articulado ao conhecimento prévio do leitor, como também os possíveis diálogos com outras obras e com o mundo ficam comprometidos quando se fala em leitura fragmentada (DIAS; MENEZES, 2014, p. 124125)

O que se verifica através de experiência pessoal, é que o objeto central das aulas de literatura não é o texto literário, e sim um discurso didático sobre a literatura, a vida e obras dos autores, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos. Além do trabalho com romances se dá apenas com fragmentos de obras literárias.

Dessa forma, é fácil notar que a finalidade real das aulas de literatura não é o alcance dos objetivos propostos pelos programas escolares, construindo estratégias de letramento, mas tão somente a apropriação passiva desse discurso didático, por parte do aluno.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões ou-

tras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (Brasil, 1997, p.27).

Portanto, busca-se aqui proporcionar uma reflexão sobre o que tem sido feito no ambiente escolar e o que é necessário fazer para a constituição do sujeito leitor de obras literárias, tendo como alvo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública.

Os livros, como fatos, jamais falam por si mesmos. Quem os fazem falar são mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporcionam. No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcionasse como tal, convém ser explorada de maneira adequada (COSSON, 2011, p.26-27).

Alunos da educação básica, anos finais não se constituem leitores literários proficientes, porque não se sentem motivados pelos educadores a ler romances na escola, e não vivenciam momentos de leituras realizadas pelos professores. Ao realizarem a atividade de leitura não há uma exploração previamente planejada para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, que precisa ser desenvolvidas na escola.

Rojó 2012 esclarece que:

A preocupação dos(as) professores(as) com o aprimoramento das práticas escolares – para adequar o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural – e a articulação do ensino da língua portuguesa nos eixos (o do uso da língua e o da reflexão sobre seus usos) proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa têm requerido cada vez mais do alunado o refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais letradas. (Rojó 2012 p. 76).

É necessário, portanto, propiciar diversas possibilidades de trabalho com o texto literário no universo escolar, especialmente quando se objetiva criar estratégias para ampliar o senso crítico do educando.

Como representação um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL,1997,p.26).

Sem dúvida, a importância da leitura literária na escola, em especial no Ensino Fundamental II, promove mudanças e corrobora para a construção do pensamento social.

Para Cosson (2011, p. 23) “é fundamental que se coloque no centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária”

O fenômeno literário como possibilidade de objeto de estudo proporciona investigação historicossocial e estabelecimento de diálogos (e sentidos) com outros textos, gêneros do discurso e conhecimentos em perspectiva interdisciplinar.

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], uma determinada estrutura composicional, [...]. (BAKHTIN, 2003, p.302)

Nesse sentido, este trabalho pretende utilizar-se da possibilidade de interpretar o discurso do gênero e dialogar com o Romance

– Obra literária “Seringal”, de Miguel Jerônimo Ferrante um gênero do discurso que retrata a formação identitária do povo acreano..

REDES SOCIAIS – O FACEBOOK NA SALA DE AULA

O Facebook é uma plataforma de distribuição de informação que opera por meio de perfis sociais individuais interligados em uma rede que conecta as informações dispensadas pelo usuário. A informação postada por um usuário é distribuída para sua rede de amigos e, por sua vez, esta informação pode ser visualizada pela rede de amigos de cada indivíduo que interaja com a informação dispensada, podendo estes interagir ou não com a informação (FUMIAN; RODRIGUES, 2012)

Portanto, é notório na contemporaneidade que espaço da escrita mudou do papel para a tela do computador, possibilitando novas formas e gêneros textuais. O letramento digital engloba redes de práticas sociais, que nos permite construir, explorar e pesquisar, ensinar e criticar.

Considerando o ser humano como ser social, que age e modifica o meio onde está e que responde às características desse ambiente, as redes sociais digitais passam a ser excelentes recursos de aprendizagem, pois favorecem o contato entre as pessoas, de tal forma que podem utilizar diferentes mídias para se expressar. [SILVA 2010, p.40]

Porém, para ser utilizado como um recurso de letramento, as redes sociais devem favorecer a troca de conhecimentos e isso, é muito mais do que saber usar o computador, usar o teclado, é saber localizar, selecionar, filtrar e avaliar informações disponibilizadas digitalmente.

A finalidade da escola é buscar a “emancipação de sujeitos históricos capazes de construir seu próprio projeto de vida” (Moraes, 1997, p.132).

E nesse processo as novas tecnologias devem servir como uma mediação pedagógica no processo educativo, trazendo possibilidades para o sujeito interagir e dialogar com o outro, e com a realidade.

A introdução de uma nova tecnologia nem sempre está atrelada à substituição das tecnologias que a antecederam. Na maioria das vezes, as tecnologias mais avançadas incorporam aquelas que as precederam ou mesmo caminham lado a lado influenciando-se.

A utilização do facebook associado à leitura de um livro do gênero romance é uma proposta ampla de letramento, tendo em vista a possibilidade de leitura em uma tecnologia física que é o livro e a exposição de considerações sobre o livro em um ambiente virtual – o facebook.

Contudo, as maiores mudanças provocadas pelas tecnologias não se centram na materialidade ou virtualidade do mecanismo de transmissão e obtenção da informação, mas, sim, na forma com a qual o homem se apropria e usufrui da comunicação da informação.

Para Soares (2002, p.151) “letramento digital, é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

METODOLOGIA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Antes da elaboração desta proposta de intervenção foi realizada uma avaliação diagnóstica discursiva com o gênero Romance. E teve como um dos objetivos específicos: Examinar o conhecimento prévio dos alunos em relação à temática discursiva, pois segundo Cosson, (2014), “Selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula”. (p.36)

Desse modo, a estrutura desse trabalho pretende relacionar os conhecimentos prévios dos alunos e ampliar esses conhecimentos através de um conjunto de estratégias de leitura que favoreça essa ampliação de conhecimentos acerca, não somente de romance, mas também da temática tratada e da utilização do facebook para compartilhamento de suas impressões sobre a obra estudada. COSSON (2014, p.35) “[...] é papel do professor, partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.”

Assim, espera-se que esta proposta contribua de forma significativa para o desenvolvimento eficaz do ensino da leitura de romances no ensino fundamental.

De acordo com SOLÉ (1998). Para uma estratégia que desenvolva a capacidade de compreensão do aluno naquilo que lê, o professor deve utilizar os seguintes passos:

O que deve fazer antes da leitura do texto.

O que deve fazer durante da leitura do texto.

O que deve fazer depois da leitura do texto.

A leitura de um texto provoca o desejo de compartilhar com outros leitores algumas das impressões que essa experiência tenha provocado. Por essa razão é que se pode dizer que a leitura de um texto convoca cada leitor a dizer sua palavra. Como as ideias que o texto apresenta se relacionam com as do leitor? Como as proposições sustentadas por um autor se relacionam com as de outro? Como o mesmo tema foi abordado em outra época?

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

DADOS GERAIS

PROFESSOR: Jocilene D'ávila da Silva

DISCIPLINA:	ANO/ SÉRIE:	SEQUÊNCIA DE	TEMPO PREVISTO:
Língua Portuguesa	9º	ATIVIDADES	1 bimesre

CAPACIDADE/objetivos

- Possibilitar aos alunos reconhecer que o acesso à experiência literária pode propiciar formação humana, emoção e sensibilidade, reflexão sobre a própria vida, sobre o outro e sobre o mundo.
- Desenvolver uma estratégia de letramento significativa para leitura na sala de aula, utilizando a literatura e o facebook para despertar o gosto e hábito pela leitura

APRENDIZAGENS ESPERADAS / CONTEÚDOS DE DIFERENTES TIPOS

- Leitura do romance “Seringal”.

- Exposição de ideias e opiniões sobre o romance lido.
- Produção de um facebook para a turma.

RECURSOS

- ✓ Romance “Seringal”
- ✓ Computador

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS

Atividade - 01

Iniciar a aula fazendo levantamento dos **conhecimentos prévios dos alunos** sobre o tema que será estudado.

Ouvir as falas dos alunos e solicitar que registrem as respostas no caderno, para que no final do estudo possa confrontar as hipóteses iniciais com as informações obtidas/ou conhecimentos adquiridos ao longo do estudo.

À medida que os alunos forem respondendo as questões, anotar na lousa as respostas e conduzir uma discussão de forma que todos participem ativamente da atividade. Após o desenvolvimento do tema retornar às questões, para que os alunos as revejam e ampliem as noções que possuíam sobre Romance e o tema seringal.

Atividade - 02

Leitura do primeiro capítulo do romance

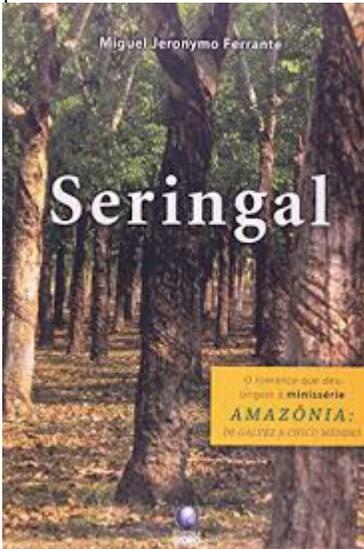
Antes da leitura:

Iniciar com a organização dos alunos em círculo para facilitar a interação entre os mesmos.

A partir do título do texto é possível imaginar

- Que informações serão encontradas?
- Quais? Alguns questionamentos:
- O que abordará o texto?
- Quem ?
- O quê ?
- Onde?

Registrar as perguntas no quadro para serem retomadas depois.



- Expectativas em função do suporte.
- Expectativas em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha etc.
- Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...).
- Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.
- Antecipação do tema ou ideia principal a partir dos elementos paratextuais, como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.
- Antecipação do tema ou ideia principal a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas.
- Explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores.
- Definição dos objetivos da leitura.

Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura.

Localização ou construção do tema ou da ideia principal.

Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta a dicionário.

Identificação de palavras-chave para a determinação dos conceitos veiculados.

Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, Internet e outras fontes.

Identificação das pistas linguísticas responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática.

Utilização das pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto.

Construção do sentido global do texto.

Identificação das pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor.

Atividade 3

Durante a leitura:

Distribuir o romance entre os alunos iniciar a leitura.

Durante a leitura pedir para grifarem as expressões que não conhecem, o que acharem interessante, o que não entenderem o significado.

A leitura será realizada por capítulos para uma melhor compreensão

Após o primeiro capítulo, esclarecer as possíveis dúvidas dos alunos;

Durante a leitura, o professor assume o papel daquele que revela, nas entonações, os efeitos da pontuação, que explicita o costume de um bom leitor de questionar o texto, que instiga o grupo a estabelecer finalidades para a leitura, a se envolver com o enredo, a buscar indícios, a levantar hipóteses, a antecipar, a fazer inferências e a se posicionar diante das ideias do autor.

A estratégia acima citada será desenvolvida a cada capítulo durante a leitura.

Atividade 4

Após a leitura:

Troca de impressões a respeito da obra lida, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.

Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.

Avaliação crítica do texto.

Construção de um facebook para a turma

Diálogo com a turma

- Todos possuem computador em casa?
- Todos possuem acesso à internet?
- Todos possuem facebook?

Após a conversa com os alunos, conduzi-los ao laboratório de informática da escola com o objetivo de criar um facebbok para a turma.

Ao criar o facebbok algumas considerações sobre a utilização da plataforma foram acordadas. Entre outras, respeitar a privacidade de cada aluno; as publicações estarem voltadas para o trabalho escolar; Ter ética ao publicar, etc

Assim, o facebbok terá o objetivo de expor as impressões da obra *Seringal*, lida por todos os alunos.

Pedir que os alunos façam o registro das conclusões e socializem no facebook.

Cada colega deverá comentar, curtir e compartilhar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Izabel Solé (1998), quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também se pode interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo.

A realização desta proposta de intervenção na sala de aula, estabeleceu-se numa perspectiva de identificar as relações estabelecidas entre a leitura do texto literário – Romance, e as representações dos alunos

construídas sobre este tipo de texto. Pode-se inferir que a preocupação do ensino da literatura se concentra na leitura de fragmentos de romances contidos nos livros didáticos dos alunos, sem explorar exatamente a leitura e a recepção da obra.

Desse modo, foi possível perceber que as representações sobre leitura literária estão associadas a abordagens e práticas analíticas, classificatórias e historiográficas e pouco ou nenhum espaço para a leitura das obras literárias.

Nesse contexto, a partir do trabalho realizado com os alunos ficou explícito que a presença da literatura na vida da maioria dos alunos acontece em função da exigência escolar e de forma fragmentada.

Ademais, a realização desse trabalho contribuiu para proporcionar o letramento dos alunos em sua formação leitora. A partir de procedimentos de leitura envolvendo o Romance, a criação e utilização de um facebook para a turma escolhida.

Portanto, o diálogo e a interação estabelecidos entre autor/obra/leitor, permite a realização de novas construções da realidade do leitor que ao se emancipar amplia seu horizonte de expectativas. O método recepcional está pautado na Teoria da Estética da Recepção na qual, conforme Jauss (1979, p. 43), o “leitor é o responsável pela atualização da obra”.

O romance escrito por Miguel Jerônimo Ferrante prende a atenção pelo caráter histórico e social da cultura e identidade do seringueiro, personagem crucial na formação identitária do povo acreano, o que nos instiga a conhecer e compreender essa realidade através da ficção do texto literário.

Ao estabelecer relação entre autores como Lévy (1999), Silva (2010), Rojo(2012), pode-se extrair a ideia de que a nova relação de multiletramento na escola já é uma necessidade emergente para que mude a forma como os alunos aprendem, e também a forma como os professores ensinam. Assim, ao utilizar o facebook como ferramenta de letramento, o professor deve mediar este processo, de como se dá o processo de aprendizagem dos alunos através do facebook.

REFERÊNCIA

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- DIAS, J. A. de F. R.; MENEZES, T. S. A. R. *Reflexões sobre o ensino da literatura na sala de aula: entraves e possibilidades*. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 18., 2014, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Cifefil, 2014.
- DIAS, Reinildes. *Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Editora Centauro – São Paulo – SP, 1980.
- JAUSS, Hans Robert. *A estética da recepção: colocações gerais*. In.: JAUSS, Hans Robert et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Seleção, coord. e trad. Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 1. ed. 8 reimpressão. Rio de Janeiro: 1999.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do Letramento*. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MORAES, R; MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- SILVA, S. da (2010). *Redes Sociais Digitais e Educação*. Revista Iluminart, n. 5, ago 2010, p.36-46.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- ROJO, Roxane; AMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TFOUNI, Leda Verdiani.. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

“INVADINDO A INVASÃO CULTURAL”: VÍCTOR JARA E O USO DA GUITARRA ELÉTRICA NA NUEVA CANCIÓN CHILENA

Leticia Porto Ribeiro

Marcello Messina

“El derecho de vivir en paz”, lançada em 1971, no álbum de mesmo nome, é uma das canções mais famosas de Víctor Jara (1932 - 1973). Trata-se de uma celebração ao líder Ho Chi Minh e um protesto contra a interferência dos Estados Unidos no Vietnã. É também uma das poucas de suas canções que utiliza guitarra elétrica. Jara, assim como o que movimento musical da *Nueva Canción Chilena*, iniciado por Violeta Parra, utilizava instrumentos considerados “tradicionais” do Chile, como o violão, e instrumentos indígenas ou rurais latino-americanos: charanga, flautas, pandeiro, maracas e bombo. Este trabalho visa explicar o contexto e os motivos pelos quais Jara abriu uma exceção para o uso de guitarra nessa canção, dentro de um contexto musical que buscava incorporar somente elementos “folclóricos” ou concernentes à tradição popular “latino-americana”.

Franco Fabbri afirma que ainda hoje no gênero chamado “canção política” o uso de instrumentos elétricos é um tabu. No artigo “A Theory of Musical Genres: Two Applications” (1981), Fabbri explica que cada gênero musical da canção – com canção política, canção de autor, canção infantil, por exemplo – obedece a uma série de regras que são socialmente aceitas. O autor procede a uma classificação dos gêneros que podem ser inseridos dentro da classificação geral de “canção” - essas regras incluem regras sociais e ideológicas, econômicas, políticas, semióticas, técnicas e formais. A canção política, afirma Fabbri (1981, p. 68) deve falar do “mundo real”, na atualidade ou em um dado momento da história, tendo, com frequência, função referencial e emocional. É, ainda,

geralmente acompanhada por violão, sem bateria e sem eletrificação – são aceitos instrumentos de percussão, que, no caso da *Nueva Canción Chilena*, seriam os que se encaixam na categoria como “tradicionalis” ou indígenas. A eletrificação nesse gênero, afirma Fabbri, “ainda é considerada uma violação” (1981, p. 66). Cabe ressaltar aqui que, como músico extremamente politizado, o mesmo Fabbri, com o seu conjunto Stormy Six, costumava transgredir abundantemente essas regras: portanto, é útil esclarecer que os apontamentos de Fabbri têm um valor descritivo, e não prescritivo.

A mesma resistência contra a eletrificação, aliás, foi observada também na música brasileira em 1967, quando da polêmica a respeito da utilização de guitarras elétricas na Música Popular Brasileira (MPB), como aponta Napolitano (2002, p. 99), “um simples timbre instrumental trazia em si um conjunto de significados não só estéticos, mas ideológicos e culturais”. Esse instrumento evocava, para esses críticos, a tentativa de dominação cultural por parte de países norte-americanos e/ou europeus, assunto que abordaremos um pouco mais profundamente adiante neste artigo.

A canção de Victor Jara *El derecho de vivir en paz* (1970), além de usar a guitarra, tem em sua instrumentação também bateria e órgão elétrico. Foi gravada com o grupo de rock chileno Los Blops (que mistura o *rocké* anglo-saxão e instrumentos “tradicionalis” chilenos) e outros artistas, integrando um álbum de mesmo nome.

Jara tem um estilo próprio na construção de suas canções como cantor solo: em sua maioria, suas canções têm como instrumentação somente o violão, sendo por vezes acompanhadas de instrumentos de percussão e flautas. No entanto, *El derecho de Vivir en Paz*, desvia consideravelmente dessa “tradição”. Nela é dada uma grande importância às guitarras e ao órgão elétrico. Deve-se apontar que em outras canções, Jara já havia feito o uso de outros instrumentos que não o violão ou instrumentos chilenos, como apontado nas tabelas propostas por Schmiedecke (2015): em “El Aparecido” há o uso de órgão e tímpano; em “Solo” há na instrumentação violino, violoncelo e oboé; em “Assim Como Hoy Matan Negros” há quarteto de cordas, flautas e cravo. Portanto, o uso na Nueva

Canción Chilena de instrumentos considerados de orquestra - que podem ser considerados, também, instrumentos que representam uma colonialidade cultural, dado que a música instrumental europeia foi estipulada pelas elites europeias como superior às demais (LÓPEZ, 2014) - não é considerado uma violação do gênero, apesar desses instrumentos serem usados somente pontualmente. No entanto, o uso da guitarra é bem mais raro, podendo considerar-se ausente do movimento de Nova Canção Chilena até então.

A guitarra elétrica, na década de 1960, era ligada ao chamado “imperialismo ianque”, aos Estados Unidos e à músicas cantadas em inglês (PERSPECTIVAS, 2014). A ideia de que a Nova Canção Chilena tinha da guitarra elétrica como imperialista também é exposta por Zúñiga (2014). Pode-se considerar que, dentro de um contexto histórico no qual os Estados Unidos invadiam e interferiam constantemente nas questões exteriores, não só em relação ao Vietnã, mas em outros países, como a Guatemala, não se submeter aos modismos musicais dali advindos poderia se considerar uma forma de resistência à sua dominação cultural. Esse imperialismo cultural condiz com a noção de *colonialidade do ser*, de Mignolo (2005), a partir da qual os Estados Unidos, no lugar da Europa “destronada”, impõe seu modo de vida, sua visão de mundo e sua perspectiva aos outros países, “subalternos”.

No entanto, Jara também “importou” dos Estados Unidos algumas de suas canções. Em 1969 gravou *El Martillo*, de Lee Hays, e no álbum “El derecho de Vivir en Paz” gravou *Las Casitas del Barrio Alto*, de Malvina Reynolds (1900 - 1978), a última tornou-se um sucesso na voz do cantor de protesto norte-americano Peter Seeger (1919 - 2014), um grande admirador de Jara e que interpretou seu último poema, escrito pouco antes de ser assassinado pelos militares sob o comando de Augusto Pinochet (VILCHES, 2014). Portanto, apesar de ser um compositor que se atinha à pesquisa da música folclórica chilena, e que buscava defender a canção nacional, não se tratava de um compositor hermético que se isolava de quaisquer influências estrangeiras. Os exemplos citados referentes à instrumentação mostram que, apesar de muitas vezes poder-se ter a impres-

são que a *Nueva Canción Chilena* era feita por músicos que se enclausuravam estilisticamente dentro de seus países ou dentro do que se considerava a cultura “latino-americana”, o intercâmbio entre das canções de protesto de diversos países eram comuns.

É importante apontar que o grupo Los Blops, com quem Jara gravou o álbum *El derecho de Vivir en Paz*, mesclava o rock com inspirações do folclore musical chileno, também era ativo politicamente e trabalhou para a eleição de Salvador Allende (PERSPECTIVAS, 2014), ou seja, os seus integrantes estavam envolvidos nas mesmas questões que os grupos da Nova Canção Chilena à época.

San Román afirma que, quando Allende e o seu partido, Unidad Popular, saíram vitoriosos das eleições de 1970, as canções de Jara passaram a expressar um sentimento positivo e de esperanças, e que o uso de guitarras elétricas foi significativo: Jara esperava “invadir a invasão cultural”, ou seja, utilizar-se do elemento estrangeiro para lá inserir a sua canção de protesto:

“Vamos por Ancho Camino” e “Abre la Ventana” eram inspiradoras. A última composição foi uma colaboração com Los Blops, o único grupo folk-rock na DICAP na época. Jara pensou que se unindo a eles e adicionando guitarras elétricas a canções como “El derecho de Vivir en Paz” ele estaria “invadindo a invasão cultural!” (ROMÁN, 2014, 414-418)

Portanto, o álbum, gravado em 1971, ainda estava inserido no contexto do sentimento de triunfo advindo da vitória do partido socialista Unidad Popular no Chile.

El Derecho de Vivir en Paz é a única música de Jara, dentre toda sua obra, classificada como estilo “pop” por Schmidecke (2015). A introdução instrumental é comum nas canções de Jara, e nessa é realizada com o *triple* e tem uma duração mais curta na versão com guitarras (também há

1 “Let’s Go Along the Broad Highway’ and ‘Open Your Window’ were uplifting. The latter composition was a collaboration with Los Blops, the sole folk-rock group on DICAP at the time. Jara thought that by teaming up with them and adding electric guitars to songs like ‘The Right to Live in Peace’ he was ‘invading the cultural invasion.’”. Tradução Nossa.

uma versão da canção com violão e voz, sobre a qual não nos deteremos aqui), mas o momento do solo instrumental de fato se encontra no meio da canção, com destaque dado ao órgão e à guitarra. O fato de essa canção não ser somente a primeira do álbum, mas também ser a que dá o nome a ele, estabelece sua importância na discografia geral do artista, e entre as outras músicas do álbum.

De acordo com Mendivil (2014), a parceria de Jara com o conjunto Los Blops propiciou que outros grupos de rock chilenos fizessem experimentos musicais semelhantes, unindo o som das guitarras elétricas ao dos instrumentos andinos:

Otro aporte de la Nueva Canción, musicalmente hablando, ha sido su rol como pretexto para la conformación de un pop made in Chile. De este modo, a partir de las tímidas experiencias de Los Blops, que acompañaron las grabaciones de Víctor Jara para su álbum *El derecho de vivir en paz*, se fue formando un sentimiento musical progresista que más tarde permitiría a grupos como Los Jaivas y Congreso incorporar en su repertorio instrumentos o formas musicales de los Andes o mapuche para producir música urbana sub-cultural en Santiago, Valparaíso o París. (MENDÍVIL *apud* KARMIN e FARIAS, 2014, p. 10)

De fato, *El Derecho de vivir en paz* pode ser considerada uma canção que constituiu um divisor de águas na *Nueva Canción Chilena*, inovando inclusive no momento de seu desenvolvimento após a ideia inicial de Jara e sua gravação, na qual ocorreram improvisos coletivos. Como afirma Cienfuentes:

Sabemos, por ejemplo, que en “El derecho de vivir en paz” (1970) que hace parte del disco del mismo nombre, Jara concibió esta canción como una tonada, y que en el estudio de grabación en contacto con los demás músicos encontró una realización muy distinta a la original. Sobre esta canción, agregamos además que en su introducción, el tiple es reformulado para simular una sonoridad asiática imaginada, cercana al dan bau vietnamita o al koto japonés. En esta canción de Víctor Jara, grabada en colaboración con Patri-

cio Castillo, Inti-Ilumani y Los Blops, la música desemboca en una improvisación colectiva al modo de músicas rituales o música de rock (CIENFUENTES, 2014, p. 53)

Patricio Manns também, no mesmo ano, teria feito uma parceria com Los Blops, descrita por Cienfuentes (2014) como dando mais destaque aos instrumentos “imperialistas” do que a de Jara, que, no entanto, sempre de acordo com esse autor, fez o trabalho que se tornou mais marcante, sendo que a improvisação realizada não foi somente uma novidade para Jara, mas também para o grupo Los Blops, como afirma o guitarrista Gatti:

Porque incluso era más loco, los arreglos eran más, más progresivos que todo lo que habíamos hecho nosotros hasta ese momento. O sea, hasta llegué a pensar que se nos había pasado un poquito la mano, pero Víctor estaba feliz. Estaba feliz, le encantó. (GATTI 2010 *apud* ZÚÑIGA, 2014, p. 145)

A música se inicia com o já mencionado curto solo de *tiple*, e, aos poucos, durante a canção, os instrumentos elétricos e bateria vão intensificando sua presença, culminando no solo progressivo, experimental, ao qual se refere Gatti.

Finalmente, cabe brevemente ressaltar aqui a absoluta particularidade da resolução harmônica que conclui a estrofe, sempre em correspondência da palavra “paz”: trata-se de uma cadência deceptiva, ou evitada, I-II-vi que desloca dramaticamente o centro tonal rumo à relativa menor. O modo vagamente lídio/dórico evocado tanto através dessa resolução atípica, quanto através do quarto grau suspenso, evoca sonoridades vagamente orientais, que talvez devem ser entendidas como referência cultural, mais ou menos estereotipada, ao Vietnã. Se essa hipótese fosse correta, poderíamos dizer que além de “invadir a invasão cultural”, *El derecho de vivir en paz* realiza também uma forma, embora positiva e solidária, de apropriação cultural vagamente orientalística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de dominação cultural se dá de diversas formas, e

também são diversas as formas de reação de uma cultura a essas influências. No caso da *Nueva Canción Chilena* a guitarra elétrica era identificada com a tentativa de dominação dos Estados Unidos em relação ao restante das Américas, e por isso seu uso era considerado uma submissão à “invasão estrangeira” e rechaçado por muitos cantores e grupos desse gênero. No entanto, em um dado momento, viu-se que seria possível “invadir a invasão cultural” e os músicos da *Nueva Canción Chilena* então se apropriaram desse instrumento, gerando novas sonoridades e possibilidades advindas tanto das novas combinações instrumentais possíveis quanto no uso desse instrumento contra a ideologia comumente com ele identificada. Concordamos com Simões (2011), para quem

a utilização do ‘estrangeiro’ validaria o processo revolucionário, pois, propondo uma música que contribuísse para a subversão da ordem existente, Víctor operou uma inversão das propostas da cultura burguesa [...] disso resultando uma denúncia dos objetivos e fins da indústria cultural capitalista (SIMÕES, 2011, p. 138).

Ou seja, utilizando a guitarra elétrica como arma contra a ideologia com ela identificada, como forma de invadir, por meio da *Nueva Canción Chilena* e as ideias que esse gênero carrega consigo, a invasão cultural representada pelo *rock* e pelas guitarras elétricas, a proposta revolucionária poderia ganhar força ao mesmo tempo em que afirmaria a liberdade criativa desse movimento musical.

REFERÊNCIAS

- CIENFUENTES, M. V. Tradición y renovación en la creación, el canto y la guitarra de Víctor Jara. In: KARMIN, E. e FARIAS, M (comp.). **Palimpsestos Sonoros: Reflexiones sobre la Nueva Canción Chilena**. Santiago de Chile: Ceibo Ediciones, 2014, p. 43 - 61.
- FABBRI, F. A Theory of Musical Genres: two applications. in HORN D.; TAGG P. **Popular Music Perspectives**. Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music, p. 52-81,
- KARMIN, E. e FARIAS, M (comp.). **Palimpsestos Sonoros: Reflexiones sobre la Nueva Canción Chilena**. Santiago de Chile: Ceibo Ediciones, 2014.
- LÓPEZ, I. Una Genealogía alternativa para pensar la expresión musical em A.

Latina. In: PALERMO, Z., *et al.* (comp.). **Arte e Estética en la Encrucijada Descolonial**. 2a.Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Siglo, 2014, p. 17 – 36.

MIGNOLO, Walter. **The Idea of Latin America**. USA: Blackwell Manifestos - Blackwell Publishing, 2005.

NAPOLITANO, M. **História & Música: História cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROMÁN, G. S. “Venceremos”: Víctor Jara and the New Chilean Song Movement. Oakland: PM Pamphlet, 2014. (Kindle Edition).

SCHMIEDECKE, N. A. **Não há Revolução sem canções**. São Paulo: Alameda Editorial, 2015.

SIMÕES, S. **Canto que ha sido valiente siempre será Canción Nueva: o cancionero de Víctor Jara e o golpe civil-militar no Chile**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em História da UFRS, Porto Alegre, 2011.

VILCHES, J. *La mutua admiración que unió a Víctor Jara y Pete Seeger*. **Atualizado** em 28/01/2014 Disponível em: <<http://www.latercera.com/noticia/la-mutua-admiracion-que-unio-a-victor-jara-y-pete-seeger/>> acesso em 28 de maio de 2017.

ZÚÑIGA, M. F. Cueca Beat: Diálogos entre el Rock y la Nueva Canción Chilena. *In:*

PERSPECTIVAS Nueva Canción Chilena. <https://www.mixcloud.com/borise-naud/perspectivas-ruch-62-guitarras-el%C3%A9ctricas/>

EDUCAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DOS MITOS DA/NA FLORESTA: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE O NATURAL E O SOCIAL

Manoel Messias Feitosa Soares¹

OS PROCESSOS EDUCATIVOS ATRAVÉS DA/NA INTERRELAÇÃO SOCIAL, LENDAS/
MITOS COMO SENTIDOS PEDAGÓGICOS

Ao analisarmos os processos educativos a partir da lógica do filósofo/educador Lev **Semenovich** Vygotsky, os processos educativos acontecem na interação social entre os indivíduos, e destes com o meio natural e social. Neste sentido, podemos afirmar que a relação dos sujeitos que habitam os espaços da floresta “amazônica”, estabelecem uma relação social de respeito com os diversos espaços naturais em que estes estabelecem suas interações sociais, de lazer, de labuta, de sociabilidade individual e coletiva. Sendo assim, as lendas e mitos desempenha uma função pedagógica, para com estes indivíduos, disciplinando suas maneiras de ser e agir, com e nestes espaços naturais e sociais. A aprendizagem acontece através das experiências sociais, em um processo de construção de sentidos, significando as interações vivenciadas em um processo dialógico, mediados pelos valores sociais, econômicos, culturais, espirituais e religiosos.

Os seres sobrenaturais que são narrados através das/dos lendas/mitos, tem significados educativos, pois regulam os fazeres dos humanos, estabelecendo formas e maneiras de se relacionar com os seres da natureza, estas/estes disciplinam a maneira de fazer a pesca, as colheitas das riquezas da floresta, do ato de caçar alimentos que a natureza lhes proporcionam, são ensinamentos adquiridos através dos mitos transmitidos de gerações em gerações, de pais para filhos, produzindo sentidos e respeito pelas formas de extrair as riquezas que a floresta lhe oportuniza.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade UFAC; Espec. em Psicologia Educacional e Escolar UNINORTE; Licenciatura Plena em História (UFAC)

Segundo Mosé (2013), “Ensinar não pode ser transmitir conhecimentos, mas, antes de tudo, provocar interesses e dúvidas [...]. Só há conhecimento quando há interpretação”. Neste sentido podemos depreender que as/os lendas/mitos, são interpretadas e reinterpretadas de gerações em gerações, produzindo significados e sentidos de ser e estar em relação sociocultural dos sujeitos entre si e com a natureza.

Ao dialogarmos com os escritos do educador brasileiro, Paulo Freire, podemos inferir que o processo de ensino e aprendizagem é mediado pelo fazer, do aprender fazendo, atribuindo sentidos os atos sociais, neste sentido, educar é amar, amar seres humanos que estão constantemente em um contínuo processo de inacabamento, sendo forjado na interação social com os outros indivíduos e o meio social em que vive. Segundo Albuquerque,

O espaço, onde esse conjunto de diferentes sujeitos vive, é carregado de simbologias, contradições, vozes, solidão, vivacidade, tristezas e esperanças. Ali se realiza uma relação recíproca do homem com o “mundo natural”: os bichos, o rio, as árvores, as ervas e plantas, os pássaros, os peixes, as crenças e hostilidades, subsistindo num ambiente também dividido por um espectro de seres e entidades como o caboquinho da mata, a mãe da mata e o mapinguary, que nascem e ganham formas concretas nos marcos dessa vivência no interior das matas e barrancos dos rios acreanos”. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 35).

Retornando as análises de Vigotsky, podemos refletir sobre o fazer pedagógico como um processo que deve ser realizado com emoção, com afeto, o aluno aprende com entusiasmo, e o professor ensina com mais energia e alegria, os saberes socioculturais acumulados pelo grupo social, pela sociedade em que eles estão inseridos.

O afeto, para estes educadores desempenha uma função de mola propulsora para o fazer pedagógico, mas o afeto tem três dimensões que podem ser explicadas pelo afeto pessoal, o afeto social e o afeto pedagógico, sendo assim os sujeitos podem afetar os outros de forma positiva, mas também pode-se afetar negativamente.

As/os Lendas/mitos, afeta os sujeitos nos seus aspectos pessoal e social, pois os indivíduos agem individualmente a partir dos sentidos que atribuem os sentido que o grupo social é afetado pelos valores atribuídos as narrativas lendárias/mitológicas que o grupo social reflete e refrata, nas suas interações sociais.

Os trabalhadores rurais (da floresta) como seres dotados de hábitos, costumes e crenças, que vivem contradições, experimentam condições objetivas na subjetividades de seus modos de ser, e que se fazem trabalhadores extrativistas exatamente por suas diferenças e pluralidades em outras localidade amazônicas, onde a grande maioria dos trabalhadores não desenvolveram a habilidade de ler e escrever, a escrita é usada, pelos patrões, como instrumento de manipulação e controle. (...) Ao recuperar as experiências de seringueiros-agricultores pude manter contato com a tensão que se estabelece entre o “mundo da escrita”, corporificada no universo de patrões, gerentes ou fazendeiros, e o “mundo da oralidade”, universo cotidiano das populações da mata, procurando interpretá-lo como ua das dimensões que levam, muitas vezes, à manifestação de conflitos entre “margem e centro”. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 33).

Neste sentido, relacionar-se com os indivíduos e com os seres naturais nos espaços/tempos amazônicos e está afetando e sendo afetados pelos sentidos socioculturais singular, construídos através das relações que são estabelecidas entre os sujeitos culturais e os seres sobrenaturais que são narrados de gerações em gerações, criando e recriando sentidos que disciplinam as formas e maneiras de ser e estar em interações com os espaços sociais e naturais. Dos diversos espaços/tempos “amazônicos”.

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SABERES NOS ESPAÇOS/TEMPOS CULTURAIS DAS/ NAS AMAZÔNIAS

Neste percurso de tecer e destecer caminhos e fantasias reminiscentes de histórias vividas e narradas, buscarei realizar diálogos com os autores estudados no processo transdisciplinar de minha formação teórica e social. Sabe-se que a constituição/produção dos saberes populares e científicos são o resultado de coletivos sociais, que a partir de deter-

minados interesses, formula e organiza metodologicamente uma verdade sobre um determinado aspecto da natureza, dos animais, dos objetos e dos homens, no que se refere ao estado natural e social do sujeito, que adquire sentidos diversos de acordo com o grupo social, de indivíduos para indivíduos, estes sentidos transformam-se ao longo do espaço/tempo vivido. Neste sentido é possível compreender que os saberes são processos construídos no interior dos grupos e na interação dos grupos com outros grupos sociais, das comunidades, das sociedades, tendo como subsídios os valores culturais para a realização dos sentidos que estes grupos humanos lhes atribuem à seus afazeres materiais e imateriais.

São os seres humanos que constrói os saberes, os conhecimentos, e as formas de transmiti-los, os processos de legitimação de saberes são engendrados a partir de discursos, de narrativas de um coletivo de pensamento, de práticas socialmente aceitas pelo grupo praticante da técnica, do fazer da prática popular, do saber ou de práticas metódicas cientificamente aceitas. Pode-se inferir que o conhecimento e as práticas realizadas pelos sujeitos, mesmo em uma atividade individual, são construções sociais, pôs os indivíduos estão em constantes relações interativas, no interior de um grupo, sociedade e deste/desta com outros/outras.

Todo saber, toda relação é construída entre dois ou mais sujeitos, grupos socialmente em interação, todo conhecimento é elaborado coletivamente, para (Fleck, 1970 apud Obregón, 2002, p. 04), o que existe são “coletivos de pensamentos, estilos de pensamentos”, neste sentido um coletivo, refere-se a qualquer grupo humano, uma comunidade escolar, um clube de futebol, uma comunidade agrícola. Também podemos incluir nesta reflexão os sujeitos que habitam os espaços no interior da região “amazônica”, nos colocações dos seringais. Que através de suas relações sociais, constroem saberes que estão em um contínuo fluxo com o universo mítico e social destas comunidades.

Neste sentido, as práticas primitivas desenvolvidas pelo coletivo de um grupo social, sofre um processo de transformação, evolui no espaço e na temporalidade das relações coletiva do grupo. Esta transformação é percebida a partir das práticas concretas, no início os indivíduos

realizam o fato, a atividade através de erros e acerto, de forma assistemática, só posteriormente estas práticas são sistematizadas, metodicamente organizadas, tornando-se conhecimento científico, tendo um método, uma maneira específica de realizá-lo, que é aceito e incorporado pelo grupo social. De acordo com Fleck, o conhecimento não acontece através de processo revolucionários, de rupturas, mas sim, através de processos evolutivos no interior de um coletivo social.

As relações sociais determina a forma de agir e pensar de um grupo de indivíduos, as interações sociais é determinante para influenciar a maneira de vestir, negociar coisas e serviços, relacionar-se amorosamente e amigavelmente. Tudo é fruto de processos gestado no interior de grupos, sociedades humanas. (Fleck, 1929 apud Carneiro, 2015, p. 02) A própria noção de “realidade” é entendida não de modo absoluto, mas relacional, produto de um certo “estilo de pensamento” compartilhado por uma “comunidade de conhecimento”.

Nas relações sociais, não tem lugar para verdades dadas a priori, os valores e práticas são construções que adquirem valor nas trocas entre os sujeitos, no campo das relações culturais, religiosas, econômicas, ideológicas, no fazer diário da sociedade. Os indivíduos estão suscetíveis a realizar e legitimar certas práticas, saberes aceitos pela coletividade.

Discutir sobre os sentidos de ser/ sendo dos humanos e suas relações sociais nas/das “amazonias” é pensar as trocas de sentidos e saberes que são construídos nas interrelações entre os seres vivos, animados e inanimados que constituem estes espaços/tempos “amazônicos”, tão heterogêneos com seus rios e florestas e os seres que habitam, compondo as narrativas e lendas míticas que alimentam o imaginário coletivo destes povos habitantes da floresta.

Não estou pensando o lugar com um dado natural, mas como algo pensado para atender uma necessidade humana. A partir de processos socioculturais, econômicos e geográficos, “Amazônia” como espaço identitário de grupos sociais com especificidades próprias. Como diz Albuquerque Júnior.

Longe de considerar esta região como inscrita na natureza,

definida geograficamente ou regionalizada “pelo desenvolvimento do capitalismo, com a regionalização das relações de produção”, que é outra forma de naturalização, ele busca pensar o Nordeste como uma identidade espacial, construída em um preciso momento histórico, (...), como produto do entrecruzamento de práticas e discursos “regionalistas”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 33)

Na esteira desta reflexão, podemos inferir que os espaços são construídos socialmente, representam os valores e os sentidos de agrupamentos sociais que lhes imprimem conceitualmente os valores semânticos através de suas ideologias.

Nas relações sociais estabelecidas nos espaços/tempos dos habitantes da floresta, as narrativas não precisam ter seus referentes na realidade. neste sentido podemos afirmar que no campo da linguagem temos que desconstruir o óbvio, questionar os sentidos, as verdades e inverdades dos fatos. Cabe aos pesquisadores questionar as verdades que estão postas através dos fatos narrados. Toda narrativa é produzida historicamente ao longo dos anos, sendo ressignificadas e transformadas a partir de interesses dos grupos sociais no tempo e espaço vividos.

(...). Essas experiências históricas serão agrupadas, fundadas num discurso teórico que pretende ser o conhecimento da região em sua essência, em seus traços definidores, sejam dos vencidos, com fragmentos de memórias de situações passadas, que são tomadas como prenunciadoras do momento que se vive, de “ápice da consciência regional”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 33)

Tudo o que falamos e narramos está relacionado com o que somos nossos valores culturais estabelecem mediação entre nós e os outros da interação sociocultural, somos produtos e produtores de sentidos, valores culturais que expressam nossas crenças e ideologias sobre o mundo natural e social, tudo isso são elaborado a partir de um espaço/tempo em que vivemos. Neste sentido somos construídos/narrados, a partir do olhar dos outros, toda narrativa é construída a partir de encontros culturais, de contatos interculturais, sociais, políticos, dentro de um espaço/tempo histórico.

Portanto, o tempo e o espaço são produzidos socialmente, só passam a existir a partir das narrativas humanas, dialogicamente construídas. São categorias sociais que trazem em sua subjetividade os valores ideológicos dos grupos sociais que os nomeiam e os determinam histórico e geograficamente.

Não podemos pensar algo fora da narrativa, o grande desafio é a escolha de como narrá-los, nomeá-los, somos seres alienados, narrados e narradores do mundo, a vida torna-se uma experiência estética, pois a estética não está nos objetos, mas no olhar, no sentir, no fazer, no tocar, no relacionar com os objetos, seres humanos e inumanos, com os quais interagimos.

Ao refletir sobre o espaço/tempo social que estamos inseridos, a partir dos escritos de Bhabha (1998), estamos o tempo todo fazendo escolhas, escolhas neste mundo em trânsito, no entre lugar, na soma de lugar nenhum, somos do “entre lugar”, na ponte, onde não podemos ficar, mas transitar incessantemente, onde estamos fazendo escolhas, transformando nossas relações em contato com o outro, forjando nosso ser na interação social, fazendo escolhas que nos conformam e transformam.

Logo podemos considerar que a consciência não se estabelece fora da realidade material, ela é resultado das vivências e experiências materiais que estabelecidas nas interações socioculturais entre os indivíduos. Sendo assim, fora da realidade material, às palavras/signos não tem sentido, os sentidos são atribuídos no embate social, a subjetividade dos sujeitos são construídas nos relacionamentos inter/intra sociomaterial produzindo realidades através de narrativas das relações e dos espaços/tempos vivenciados.

Nada está fora da cultura, inclusive, as ditas paisagens físicas, pois os humanos é que as interpretam, representam, manipulam e constroem sobre elas relações de territorialidades e pertencimentos que revelam as diferentes identidades (...) (RODRIGUES, 2015, p. 373)

Nas interações sociais que os sujeitos construíram no interior dos espaços/tempos “amazônicos, acontecem um fenômeno ímpar, com

especificidades que nesta reflexão denomino de processos de educação através e pelos Mitos/Lendas, que regulam os fazeres e relações destes sujeitos com a natureza. São seres que regulam os afazeres dos sujeitos, estes saberes estabelecem relações dos seres humanos nos fazeres laborais, que resulta na extração do látex da seringueira, segundo o depoimento da senhora *Raimunda Alves Feitosa (2017) “*O meu pai contava que quando ele ia trabalhar no corte da seringa, sentia/ouvia passos atrás dele, quando isso acontecia a seringueira minguava, isso é diminuía o leite?*”. Esta relação que acontece entre os indivíduos e os seres sobrenaturais media a relação que são estabelecidas nos fazeres laborais da extração do látex, matéria-prima da qual é produzida a borracha.

Segundo dona Raimunda, “seu pai dizia que isso era a mãe da seringueira, isso acontecia quando o seringueiro não deixava as estradas de seringas descansarem, pois no trabalho do corte da seringa, era necessário deixar a seringueira descansar por pelo menos três dias”. Podemos depreender deste depoimento que se estabelecia uma relação de saber, saber que era mediada por um ser sobrenatural, que era nomeada por estes sujeitos como Mãe da Seringueira. Este ser “Mito/Lenda” estabelecia uma maneira de exploração do látex da seringueira pelos trabalhadores, “seringueiros”

Os saberes são construídos entre os sujeitos humanos, mas também estes processos educativos são elaborados entre sujeitos sociais e seres naturais e sobrenaturais, neste sentido Silva (2015) que,

Essas (...) populações locais, sempre sensíveis e sintonizadas aos mistérios da floresta amazônica, produziram inteligíveis modos de vida e trabalho, os quais vêm permitindo-lhes dialogar e respeitar temporalidades dos indissociáveis reinos: humanos, vegetal, animal e mineral, garantidores do sentido de seu dia-dia. (SILVA, 2015, p. 410-411)

Retomando o que foi dito anteriormente, podemos afirmar que as relações sociais determina a forma de agir e pensar dos seres humanos, suas interações sociais são determinantes para influenciar a maneira de vestir, falar, comporta, trabalhar, negociar coisas e serviços, relacionar-se amorosa e amigavelmente. Tudo é fruto de processos gestados pelos

grupos e/ou sociedades humanas. (Fleck, 1929 apud Carneiro, 2015, p. 02) A própria noção de “realidade” é entendida não de modo absoluto, mas relacional, produto de um certo “estilo de pensamento” compartilhado por uma “comunidade de conhecimento”.

Isso significa que toda identidade social individual ou coletiva, é construída em um espaço/tempo sociocultural, é no ir e vir da interação do mundo natural e social, que são produzidos os sentidos, não podemos existir uma identidade única que defina os sujeitos, compreendendo os processos culturais a partir da reflexão de, Mignolo (2005), podemos inferir que os seres humanos são essencialmente históricos, os corpos são disciplinados a partir de relações e embates sociais entre os sujeitos da interação social.

Desta forma, Morin (2011) afirma que ‘Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele’. É por isso que buscamos compreender os processos culturais que os trabalhadores nomeados como ‘seringueiros’ e os demais habitantes dos espaços/tempos “amazônicos”, estabelecem entre si e com os seres e habitantes das florestas e rios. Esta compreensão está sendo tecida através dos relatos orais que os seres humanos destas localidades tecem e retecem em um contínuo processo de rememoração.

Para dona Raimunda, que desde criança ouvia de seus pais e dos mais velhos que a caipora ou mãe da mata, protegia os animais, segundo seu relato, “quando um caçador atirava em uma caça e não matava, isto é baleava uma caça e ela ia embora, a caipora/mãe da mata, cuidava deste ‘bicho’, até ele fica bom/curado’. Como fica evidente na fala desta senhora que viveu nos seringais até seus 57 anos de idade, é que este ser misterioso, cuidava dos animais que o caçador não abatia para sua alimentação e de seus familiares, isto acontecia porque ao atirar no animal, o tiro não atingia a caça mortalmente, ao fugir baleado, a caipora/mãe da mata, cuidava do animal.

Segundo Sarraf Pacheco (2015), “Nesse sentido, é importante refletirmos ainda acerca da relação entre memória coletiva e memória individual” (SARRAF PACHECO, 2015, p. 134). Como podemos perce-

ber estes fatos eram vivenciados pelos “seringueiros” no interior de seus espaços de trabalho, ou em suas buscas por mantimentos, para subsistências de suas famílias. Mas estes sujeitos narravam os fatos ocorridos para seus pares e familiares, tornando estes eventos uma narrativa coletiva, que serviam como narrativas de cunho educativo e disciplinar das práticas destes sujeitos em seus afazeres diários. Para Charlot (2000),

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. (...) Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo. (CHARLOT, 2000, p. 60)

Fato que é vivenciados pelos moradores nos seringais no interior da floresta “amazônica”, construindo e interligando saberes e fazeres sociais, dona Raimunda nos conta que,

Quando uma seringueiro vai caçar e encontra um bando de queixada, e mata além do necessário, a caipora/mãe da mata, poe uma ‘panema’ uma espécie de dificuldade para voltar a matar um animal para a alimentação. Só voltando a matar alguma caça, depois de fazer uma defumação, que consiste em uma mistura de restos de animais, por exemplo: pelos de veado, pelos de porco, casco de tatu, pena de nambu, rabo de quatipuru, além de pimenta, pólvora, limão enter outros itens. (RAIMUNDA, 2017, depoimento oral)

Logo, é importante destacar que os processos de interação dos humanos com os seres inumanos, constrói relações que media os fazeres dos sujeitos sociais, estabelecem o que os indivíduos podem e não podem fazer, com punições para aqueles que desrespeitam o uso racional/respeitoso com os seres da natureza. Albuquerque (2005) “As identidades desses sujeitos são construídas nas relações, vivências com a lida, numa interação com o meio sociocultural e a natureza, quando estão lidando com o universo de seus trabalhos, os indivíduos estão diretamente em contato com a natureza e os seus pares”.

Para Bakhtin (2005), os sentidos são construídos na interação social entre os sujeitos e o meio em que estes sujeitos se relacionam, “po-rem nenhuma significação é dada, e sim criada no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro” (MACHADO, 1997, p. 131). Neste sentido podemos considerá que os sujeitos são acontecimentos sociais, são formas narradas a partir do real, que não nos dá o real, mas uma narrativa do real. as narrativas nos dá a ver as coisas, os fatos históricos, as interações sociais. Somos produtos de um espaço/tempo histórico.

Portanto, a subjetividade humana é eivada de valores socio-culturais que são construídas na interação social com seres animados e inanimados, com seres materiais e imateriais, neste sentido é que os Mitos/Lendas contribui para estabelecer saberes nas práticas diárias dos seres humanos.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Os sujeitos são produtores e produtos de narrativas, que são construídas a partir de suas interações sociais, com seres naturais e humano, pensando os sentidos dos espaços no interior das “amazônias”, é pensar as interrelações que são estabelecidas com os rios, as florestas, os seres que os habitam, compondo as diversidades e as heterogeneidades destes universo.

Neste texto buscou refletir sobre os saberes que são construídos através da interação do mundo natural e social, que os sujeitos que habitam o espaço/tempo, dos seringais vivenciam nos seus afazeres e práticas diárias. Neste sentidos, compreender o poder das narrativas míticas e lendárias como processos educativos para estes seres humanos nos faz imaginar que o processo de ensino e aprendizagem é forjado na interação social no espaço/tempo historicamente construído.

Portanto, transitar nos espaços/tempos amazônicos é vivenciar relações ricas de sentidos, sentidos que estabelece os modos de ser e se relacionar dos sujeitos que habitam estes espaços/tempos. Compreendendo os processos interacionais destes sujeitos, com os seres sobrenaturais, representados através do Mitos/Lendas, em um interagir educativo, que propiciar uma relação harmônica dos sujeitos sociais como os seres

das águas e das florestas. Em um ir e vir ininterrupto, proporcionando relações entre os mundos dos sujeitos sociais e os sentidos míticos e lendários do mundo natural.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Trabalhadores do Muru**, o rio das cigarras. Rio Branco: EDUFAC, 2005. 177 p. (Série Dissertações e Teses - 8).
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2012
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**: prefácio à edição francesa, Tzvetan Todorov: Introdução e Tradução do russo, Paulo Bezerra. – 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2011.
- GLISSANT, Eduard. **Introdução a uma poética da diversidade**; tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. – Juiz de Fora: Editora, UFJR, 2005. 176 p. (Coleção Cultura. V. I).
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento - tradução: Alain François [et al]. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- SARRAF-PACHECO, Agenor e SILVA, Jerônimo da S. (Organizadores). Cartografia de Memórias: IN: **Professoras Aposentadas em Saberes da Experiência na Amazônia**. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues **Pesquisa em Estudos Culturais da Amazônia Paraense**. Belém: IFPA, 2015.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**: tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro. – Zahar Editores. 1979.

IL MONDO CORRE: O PENSAMENTO MERIDIANO, SUL-VERSIVO E PÓS- ITALIANO DE EUGENIO BENNATO

Marcello Messina

Eugenio Bennato nasce na cidade de Nápoles em 1947, e é irmão dois outros cantores, isto é, Edoardo Bennato e Giorgio Zito. Eugenio debuta em 1969 com a Nuova Compagnia di Canto Popolare (NCCP), e em 1976 funda, junto com Carlo D'Angiò, o grupo Musicanova. Em 1980 compõe a trilha sonora do seriado *L'eredità della priora* (MAJANO, 1980), baseado no homônimo romance revisionista de Carlo Alianello (1963). Em 1998, Bennato funda também o coletivo Taranta Power. É conhecido como autor de canções que abordam a história da Itália revisada e recontada a partir das vítimas sulistas da unificação, que promovem uma ideia de Mediterrâneo livre e solidário, e que propõem o “Sul” como significante de rebelião global. Entre as canções mais conhecidas de Bennato, destacam-se *Brigante se more* (BENNATO e D'ANGIÒ, 1979), *Che il Mediterraneo sia* (BENNATO, 2002) e *Ninco Nanco* (BENNATO, 2009). A proposta deste breve ensaio é ilustrar a articulação da política radical de Bennato a partir da sua canção *Il mondo corre*.

Il mondo corre (“O mundo corre”) aparece inicialmente em 2010 como parte do espetáculo itinerante *Briganti Emigranti* (“Bandidos Emigrantes”). Muito significativamente, no contexto daquele espetáculo, a canção era tocada na abertura. Assim, *Il mondo corre* funcionava como chave interpretativa para o espetáculo. A canção foi sucessivamente modificada e incluída no álbum *Questione meridionale* (“Questão meridional”) (2011). Uma nova versão foi depois incluída na antologia *Canzoni di contrabbando* (“Canções de contrabando”) (2016).

Logo nos três títulos desses álbuns é possível perceber uma lúcida postura de enfrentamento contra o poder normativo da nação italiana, já que, por exemplo, o primeiro título *Briganti Emigranti* codifica proverbialmente, na Itália, o encaixamento da identidade sulista nos dois únicos

papeis possíveis para a população meridional após da unificação italiana: a rubrica “brigante ou emigrante”, nesse sentido, não é uma expressão retórica, mas sim condensa literalmente os dois momentos mais significativos da história do Sul da Itália pós-unitário, ou seja, primeiramente a guerra civil contra os brigantes, que durou pelo menos uma década (1860-1870) logo depois da anexação do Sul (PUGLIESE, 2008; DICKIE, 1992). Essa guerra foi conduzida pelo exército italiano e envolveu a criminalização geral da população, a exterminação de inteiros municípios além de pilhagens e estupros em massa perpetrados pelos militares (DUGGAN, 2007, p. 223; PUGLIESE, 2008, p. 4; LUPO, 2011, p. 109; BONI, 2012, p. 10; MESSINA e DI SOMMA, 2017). Além disso, “brigante ou emigrante” significa também que quem consegue sobreviver a essa temporada acaba, a partir da década de 1880, tendo que emigrar, geralmente para esse continente o para a América do Norte, já que entre 1876 e 2015 cinco milhões de pessoas deixam o Sul (ROSOLI, 1978)

O título do segundo álbum, *Questione meridionale*, dialoga com um outro, fundamental clichê que marca irremediavelmente a história do olhar colonial, italiano e nortista sobre o Sul. De acordo com Joseph Pugliese, desde a unificação italiana a “questão meridional” é a codificação de “um conjunto de pressuposições racistas nas quais a branquitude do Norte operava como um *a priori*, em oposição ao status racializado e problemático do Sul, com as suas dúbias histórias africanas e orientais”. (PUGLIESE, 2008, p. 3).¹

O mesmo Bennato demonstra uma familiaridade impressionante com essa leitura da expressão “questão meridional”. Durante um concerto em Cittanova, na Calabria meridional, em agosto de 2013, antes de cantar a faixa-título do álbum *Questione Meridionale*, ele ofereceu ao público seguinte leitura crítica da expressão:

...e vocês, e a gente, e também esse festival, essa cidade e essa terra fazem parte de um problema nacional que foi declarado 150 anos atrás. Muito seriamente, na cidade de

1 “A set of racialised presuppositions in which the whiteness of the North operated as an *a priori*, in contradistinction to the problematic racialised status of the South, with its dubious African and Oriental histories and cultures”.

Turim, decidiram o Sul todo era um problema, chamado de “questão meridional” (BENNATO, 2013).²

Essa crítica apaixonada está presente também na letra da mesma faixa-título:

Nós, com a mentira de uma história mal-escrita.
 Nós, no fundo da teoria da Questão Meridional
 Nós para lembrar que faz 150 anos
 Que o Sul vai pelo mundo junto com os seus emigrantes
 Nós com a canção dos brigantes
 Que a história cancelou
 Mas se esta música continua
 É porque os brigantes somos nós (BENNATO, 2011c).³

Finalmente, o álbum em que aparece a terceira versão de *Il mondo corre* chama-se *Canzoni di contrabbando*: aqui a ideia das canções de contrabando se configura novamente como enfrentamento apaixonado contra o poder normativo do estado italiano. O simbólico contrabando sulista apoiado por Bennato, envolve a rejeição da interposição obrigatória do Norte para a produção e o acesso aos recursos materiais e imateriais (como as canções). Colocando isso dentro do espaço nacional italiano, caracterizado pela hegemonia persistente do Norte, o Sul, para circular mercadorias e pensamentos autonomamente tem que fazê-lo de contrabando, clandestinamente e subversivamente, ou *sul-versivamente*.⁴ Essa ideia de sul-versivo, entre outras coisas, visa chamar a atenção o repúdio, alcançado em várias maneiras em contextos sul-italianos (cf. FESTA, 2014; PUGLIESE, 2008; MESSINA, 2017) da noção norte-normativa de cidadania, já que essa cidadania, essa identidade cívica, é solidamente baseada

2 “...e anche voi, e anche noi, e anche questo festival, e anche questa città e anche questa regione fanno parte di un problema nazionale che è stato dichiarato 150 anni fa. Molto seriamente a Torino decisero che tutto il Sud era un problema, denominato ‘questione meridionale’”

3 “Noi, con la bugia di una storia scritta male / Noi in fondo alla teoria della questione Meridionale / Noi per ricordare che son 150 anni / che il Sud va per il mondo insieme a tutti i suoi emigranti / Noi con la canzone dei briganti / che la storia ha fatto fuori, / ma se questa musica va avanti / è perché i briganti siamo noi.”

4 Junto com os colegas Joseph Pugliese, Teresa Di Somma, Stefania Capogreco e Lara Palombo, estou formulando a categoria do *sul-versivo* em um dossiê que será publicado na revista *Muiraquitã*.

na violência (PERERA, 2014). Isso não significa, contrariamente ao que foi escrito por vários acadêmicos (BANFIELD, 1958; PUTNAM, 1993), que o Sul da Itália não tenha formas de solidariedade comunitária e horizontal. Essas formas alternativas de cidadania existem e são desenterradas por Pugliese (2008) e Festa (2014) entre outros.

Esse re-pensamento do que é o cívico reflete a construção discursiva da canção *Il mondo corre*. Já a partir do título, o significante “mundo” é utilizado para aludir a uma globalidade centrípeta e focada em criações cartográficas quais o “Norte” e o “Ocidente”. O mundo “corre”, ou seja é seduzido pela ideia de rapidez implicada no discurso do progresso e do desenvolvimento. O sujeito que canta se coloca às margens desse mundo, por causa da própria lentidão.

O mundo corre, corre, corre veloz como o vento
e eu ando muito, muito, muito lento
O mundo vai embora e me fecha as suas portas
porque corre, corre, corre muito rápido (BENNATO,
2010)⁵

Na estrofe seguinte, torna-se claro que o mundo da rapidez não deixa atrás apenas o sujeito que canta, mas também “quem não têm pressa ou não consegue” (BENNATO, 2010). Além disso, o mundo não fica esperando “os latões” que tentam cruzar o mar (BENNATO, 2010). Aqui a sul-versividade de Bennato é situada dentro de uma dimensão determinada, mediterrânea, e crítica contra a polarização, racialização e militarização extrema da fronteira imaginária entre Norte e Sul do Mediterrâneo. Através da referência aos barcos que atravessam o Mediterrâneo, Bennato enfrenta o genocídio que está acontecendo há pelo menos dez anos no Mediterrâneo, e que envolve a Itália meridional como ponte óbvia entre o Sul e o Norte desse espaço geopolítico. Nesse sentido, a observação seguinte:

E quem não sabe avançar com velocidade
porque não quer deixar atrás sua liberdade. (BENNATO,
2010)⁶

5 “Il mondo corre, corre, corre forte come il vento / ed io vado troppo, troppo, troppo lento / Il mondo si allontana e mi chiude le sue porte / perché corre, corre, corre troppo forte”.

6 “E chi non sa andare avanti con velocità / perché non vuole lasciarsi indietro la sua

Pode, por um lado, ser lida como uma referência à resistência abstrata contra a rapidez. Porém, por outro lado, é possível ler esse verso como subsulto de resistência contra essa produção de fronteiras. Exatamente como nós no Acre somos sujeitos a uma produção de fronteiras que para nós aqui não serve para nada, mas é justamente o resultado de um projeto nacional que acaba nos colocando às margens (SOUZA, SILVA e MESSINA, 2017), o Sul da Itália não produz essa fronteira sozinho. Essa fronteira é imposta tanto por interesses nacionalistas italianos quanto pelos regimes de biopoder colonial da “fortaleza Europa” (PUGLIESE, 2009).

Tudo isso pode ser subsumido sob a formulação teórica de pensamento meridiano do filósofo, também oriundo do Sul da Itália, Franco Cassano. Cassano defende a autonomia epistêmica do Sul, entendido não simplesmente como Sul da Itália mas também como Sul global, já que ele formula essa teoria a partir de um Sul mediterrâneo que acaba naturalmente dialogando com outros Suls. Para Cassano, a dimensão em que a autonomia epistêmica do Sul se expressa é justamente a lentidão, entendida exatamente como resposta ao discurso do progresso e do atraso. A lentidão é a formulação autônoma e meridiana da resistência contra a rapidez do mundo que não para de correr:

“Os ritmos do sul, a sua lentidão [...] representam um escândalo só para os clérigos da nossa ordem social, para esses modernizadores fanáticos, calejados, (e bem pagos), que viajam pelo mundo pregando o desenvolvimento como forma compulsória de salvação. A litania cansativa deles é chamada de pensamento, mas de verdade é um instrumento de produção, pouco mais do que um lubrificante” (CASSANO, 2001, p. 2).⁷

Essa articulação autônoma face a dicotomias impostas inter-

libertà”

7 “The rhythms of the south, its slowness [...] represent a scandal only for the clerics of our social order, for those fanatical, calloused (and wellpaid) modernizers who travel the world preaching development as the mandatory form of salvation. Their tiresome litany is called thought, but in reality it is an instrument of production, little more than a lubricant”.

secta também a questão da cidadania e da sul-versão mencionada antes, já que, na letra do refrão de Bennato, pelo menos nas últimas versões da canção, quem está fora do tempo está também fora da lei:

Quem é sempre lento demais,
fora do tempo e fora da moda,
Talvez está também fora da lei
Mas com certeza fora do rebanho (BENNATO, 2011a)⁸

A lei aqui pode ser entendida no sentido, desenterrado por Denise Ferreira da Silva, de *necessitas* (2014), ou seja de norma imposta de cima para baixo, de negação da possibilidade de autodeterminação, formulada a partir de uma ideia de cidadão ideal que sim, merece a autodeterminação, uma ideia imbricada com interesses e concepções caucacêntricas, heteronormativas e falocêntricas. Contra a lei, entendida também por Perera e Pugliese como “aparelho biopolítico de governamentalidade” (2012, p. 89)⁹ e como “ordem branca hegemônica” (2012, p. 90),¹⁰ o sujeito sul-versivo canta as canções de quem fica fora. Exuma, portanto, histórias, memórias e práticas silenciadas, criminalizadas e invalidadas pelas epístemas coloniais. Espalha, amplifica e difunde a voz de quem não tem voz.

A difusão da voz de quem não tem voz nos conecta à versão mais antiga desse refrão que foi apresentada no espetáculo *Briganti o Emigranti*:

E quem não canta a canção de moda,
Porque à moda não quer se adequar
Porque a um paraíso sem cabo nem rabo
Prefere o inferno dos seus flores do mal
E quem não canta o mundo que vai adiante
Lançando as suas bombas inteligentes
Fica entre os condenados da terra
Que lançam o veneno numa tarantela (BENNATO, 2010)

Aqui Bennato faz referência a um material vário e heterogêneo, por exemplo fazendo piada da dicotomia entre inferno e paraíso,

8 “E chi è sempre troppo lento, / fuori tempo e fuori moda, / Forse è pure fuorilegge / ma certamente fuori dal gregge”.

9 “apparatus of biopolitical governmentality”.

10 “hegemonic white order”

eterno extremos do discurso colonial que forja as representações tanto do Sul da Itália, quanto, por exemplo, da Amazônia acreana (cf. MESSINA, 2016a). O refrão termina mencionando a tarantela, dança napolitana ou siciliana que na obra de Bennato, mas também em muita outra produção artística sul-italiana, é um símbolo de resistência contra às práticas normativas norte-cêntricas italianas. Por exemplo, na canção *Tarantelle pe' campa'* (SALVEMINI et al, 2011), o grupo 99 Posse utiliza o conceito de tarantela como símbolo de luta coletiva:

As tarantelas mais belas são sempre aquelas de desafio e guerra,
 Que nem a *giuglianese* que se dança com as facas,
 As mulheres com os maridos e também os filhos a dançam.
 Antigamente, se dançava dentro das casas, nas aldeias, com vergonha e desonra.
 Agora se dança nos arraiais, com orgulho,
 Porque isso é o que somos,
 Fazemos as tarantelas e não temos nada do que nos envergonhar
 Nós aqui,
 Dançamos as tarantelais para sobreviver,
 E enquanto dançamos, percebemos as potencialidades,
 E cada tarantela, de lamento, vira
 Um canto de liberdade,
 Liberdade que se defende com as facas,
 Caso você queira se aproximar (SALVEMINI et al, 2011)¹¹

A tarantela, canto de liberdade e dança armada dos 99 Posse, ressoa com a tarantela envenenada de Bennato. Ambas são ferramentas de derrota violenta da opressão italiana. Voltando ao refrão de *Il mondo corre*, antes de fazer referência às tarantelas, Bennato menciona brevemente *As Flores do Mal* de Charles Baudelaire (2013), às bombas inteligentes, e os *Condenados da Terra* de Frantz Fanon (1968). Aqui a justaposição entre a militância decolonial de Fanon e os preciosismos orientalisticos de Baudelaire (CHAMBERS, 1988) é bastante problemática. Porém, o que chama atenção é, deixando Baudelaire de lado, o diálogo implícito entre Fanon e

11 “E tarantelle cchiù belle so’ semp chell di sfida e guerra / come la giuglianese ca s’abballa cu ‘e curtielle / ‘a ballano ‘e mugliere cu ‘e mariti e pure ‘e figlie / ‘na vota

as teorias análogas de subordinação econômica, racial e étnica dos sul-italianos. Esse diálogo talvez passa pela formulação Gramsciana da questão meridional (GRAMSCI, 1966), que reconhece o legado colonial do Norte da Itália, mas é fortemente ancorada a uma visão muito pouco realística das relações entre o proletariado setentrional e o proletariado meridional:

A burguesia setentrional subjugou a Itália meridional e as ilhas, transformando-as em colônias de exploração; o proletariado setentrional, emancipando-se da escravidão capitalística, livrará as massas camponesas meridionais, submetidas ao banco e ao industrialismo parasitário do Norte (GRAMSCI, 1966, p. 73).¹²

Além de contemplar o contributo gramsciano, apesar dos limites do mesmo, a citação de Fanon na música de Bennato sugere talvez um diálogo mais radical com manifestos sul-italianos de libertação nacional, como aquele de Nicola Zitara, teórico marxista que explicou o dispositivo do subdesenvolvimento econômico do Sul da Itália em termos de colonialidade interna e colocou a libertação nacional do Sul como única saída possível dessa situação, ressaltando, em apertada polêmica com Gramsci, a impossibilidade de uma aliança entre o proletariado meridional e o proletariado setentrional (ZITARA, 1971; ZITARA, 1973). Por conta das suas teorias radicais, Zitara foi marginalizado pelas elites intelectuais e acadêmicas italianas: esse detalhe me permite chegar ao final desse breve ensaio, e precisamente à minha formulação do pós-italiano (MESSINA, 2016b), entendido como dimensão programática e epistêmica da superação do horizonte nacional italiano a partir dessa mesma articulação identitária do Sul, sustentada por Bennato, Cassano, Zitara, et al.

s'abballava dint 'e case de' paisi purtanno scuorno e scumpiglio / mò s'abballa dint 'e feste de paisi con orgoglio / pecchè è chell che simm / facimm tarantelle e nun tenimm proprio niente ca c'avimmo vergognà / nuje ccà / ne facimmo sulamente tarantelle pe' campà / e a mano a mano ca facimmo tarantelle ci accorgiamo delle potenzialità / e ogni tarantella addiventa da lamiento canto di libertà / libertà ca se difende cu 'e curtielle / tanti vote te vuliv avvicinà”

12 “La borghesia settentrionale ha soggiogato l'Italia meridionale e le isole e le ha ridotte a colonie di sfruttamento; il proletariato settentrionale, emancipando se stesso dalla schiavitù capitalistica, emanciperà le masse contadine meridionali asservite alla banca e all'industrialismo parassitario del Settentrione”

Como todos os “pós-”, o pós-italiano vem com a pretensão de traçar uma cronologia, uma dimensão temporal que identifique superação e, talvez, redenção. Esses “pós-” (-colonial, -moderno, -industrial, -racial, etc.) prometem redenções que nunca aconteceram (PUGLIESE e STRYKER, 2009). Pelo contrário, a colonialidade, a modernidade, a dependência geral na produção de massa (que só mudou de lugar), o racismo, permanecem e se fortalecem (CALLINICOS, 1989).

A minha formulação do “pós-italiano” nasce justamente dentro dessa crise, já que contempla a possibilidade ou a certeza de uma falência em superar o colosso nacional italiano. Então para mim, aquele “pós-” identifica uma cronologia epistêmica, é o pós-descoberta, a descoberta da própria condição de subalterno, a descoberta de memórias silenciadas, etc. Nesse trecho, que conclui esse texto, Eugenio Bennato articula exatamente esse momento de quando o italiano torna-se “pós-”:

Para mim era a época de uma descoberta, que eu tive que fazer sozinho e com muito esforço. Exatamente naquele período a gente entendia que os indígenas norte-americanos não eram tão espantosos e cruéis como o cinema, os quadrinhos e a indústria dos soldados de brinquedo tinha ensinado para nós. Eram os anos do sucesso do filme *Soldado Azul* de Ralph Nelson. Eram os anos em que tínhamos que ajudar desenterrar as memórias daqueles derrotados que tinham sido vencidos duas vezes: a primeira vez, sob a razão das armas, e a segunda vez, sob a razão da política, ou melhor, da história. E esta segunda derrota era o começo da humilhante “questão meridional”, e pertencia a todos nós, gente do Sul (BENNATO, 2010).¹³

13 “Era per me la stagione di una scoperta, che da solo e con grande sforzo dovevo fare. Proprio in quel periodo veniva fuori che gli indiani d’America non erano poi così spaventosi e crudeli come la cinematografia, i fumetti, e l’industria dei soldatini ci avevano insegnato. Erano gli anni del successo del film americano *Soldato Blu* di Ralph Nelson. Erano gli anni in cui ci toccava dare una mano per sottrarre all’anonimato quei perdenti che avevano perso due volte: una prima volta per la ragione delle armi, e una seconda, per le ragioni della politica, anzi, ancor di più, della storia. E questa seconda sconfitta era l’antefatto dell’umiliante «questione meridionale», e riguardava direttamente tutti noi, ragazzi del Sud”

REFERÊNCIAS

- ALIANELLO, C. *L'eredità della priora*. Milan: Feltrinelli, 1963.
- BANFIELD, E. C. *The Moral Basis of a Backward Society*. Glencoe, IL: Free Press, 1958.
- BAUDELAIRE, C. *As flores do mal*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.
- BENNATO, E. *Il mondo corre*. Canzoni di contrabbando, iCompany. 2016.
- BENNATO, E. *Concerto a Cittanova*. 2013. https://youtu.be/-_62jAjOXD0
- BENNATO, E. *Il mondo corre*. *Questione meridionale*, Taranta Power/Artis Records. 2011a.
- BENNATO, E. *Ninco Nanco*. *Questione meridionale*, Taranta Power/Artis Records. 2011b.
- BENNATO, E. *Questione meridionale*. *Questione meridionale*, Taranta Power/Artis Records. 2011c.
- BENNATO, E. *Il mondo corre*. *Briganti o Emigranti*, 2010.
- BENNATO, E. *Che il Mediterraneo sia*. Taranta Power, 2002.
- BENNATO, E.; D'ANGIÒ, C. *Brigante se more*. Philips Records, 1980.
- BONI, S. Institutional alignment: The anniversary of Italy's 150 years of unity. *Anthropology Today*, v. 28, n. 1, 2012, p. 6-10.
- CALLINICOS, A. *Against Postmodernism: A Marxist Critique*. Cambridge: Polity Press, 1989.
- CASSANO, F. Southern thought. *Thesis Eleven*, n. 67, 2001, pp. 1-10.
- CHAMBERS, R. Poetry in the Asiatic Mode: Baudelaire's "Au Lecteur". *Yale French Studies*, n. 74, 1988, pp. 97-116.
- DICKIE, J. A Word at War: The Italian Army and Brigandage 1860–1870. *History Workshop Journal*, v. 33, n. 1, 1992, p. 1-24.
- DUGGAN, C. *The force of destiny: A history of Italy since 1796*. London: Allen Lane, 2007.
- FANON, F. *Os condenados da Terra*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FESTA, F. *Oltre l'emergenza: Pratiche ed esperienze di "comune" nel Sud d'Italia*. In: ORIZZONTI MERIDIANI (org.) *Briganti o emigranti: Sud e movimenti tra conricerca e studi subalterni*. Verona: Ombre corte, 2014, pp. 191-208.
- GRAMSCI, A. *La Questione Meridionale*. Roma: Editori Riuniti, 1966.
- LUPO, S. *L'unificazione italiana: Mezzogiorno, rivoluzione, guerra civile*. Roma: Donzelli Editore, 2011.
- MAJANO, A. G. *L'eredità della priora*. RAI, 1980.
- MESSINA, M. *Performance-as-Resistance and Resistance-as-Performance in*

- the NO MUOS Movement in Sicily. *Muiraquitã, Revista de Letras E Humanidades*, v. 5, n.1, 2017, pp. 50-94.
- MESSINA, M. Atraso. In: ALBUQUERQUE, G. R.; PACHECO, A. S. (orgs.), *Uwakürü: dicionário analítico*. Rio Branco: Nepan, 2016a.
- MESSINA, M. Narrativas pós-italianas A re-imaginação da unidade nacional nas canções do sul da Itália. *Muiraquitã*, v. 4, n.1, 2016, pp. 113-125
- MESSINA, M.; DI SOMMA, T. Unified Italy, Southern Women and Sexual Violence: Situating the Sexual Assault TV “Prank” against Emma Marrone within the Dynamics of Contemporary Italy as a Scopic Regime. *Tropos*, v. 6, n.1, 2017, pp. 1-18.
- PERERA, S. Dead exposures: trophy bodies and violent visibilities of the non-human, *Borderlands*, v. 13, n. 1, 2014, p. 1-26.
- PERERA, S; PUGLIESE, J. White Law of the Biopolitical. *Journal of the European Associate of Studies on Australia*, v. 3, n. 1, 2012, pp. 87-100.
- PUGLIESE, J. Crisis heterotopias and border zones of the dead. *Continuum*, v. 23, n. 5, 2009, pp. 663-679.
- PUGLIESE, J. Whiteness and the blackening of Italy: La guerra cafona, extracomunitari and provisional street justice. *PORTAL Journal of Multidisciplinary International Studies*, v. 5, n. 2, 2008.
- PUGLIESE, J.; STRYKER, S. The somatechnics of race and whiteness. *Social Semiotics*, v. 19, n. 1, 2009, pp. 1-8.
- PUTNAM, R. D. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press, 1993.
- ROSOLI, G. *Un secolo di emigrazione italiana 1876-1976*. Roma: Cser, 1978.
- SALVEMINI, M.; PERSICO, L.; IOVINE, M.; MESSINA, M.; RICCI, S. *Tarrantelle pe’ campa’. 99 Posse & Caparezza. Cattivi guagliuni*. Novenove. 2011.
- SILVA, D. F. D. Ninguém: direito, racialidade e violência, *Meritum*, v. 9, n.1, p. 67-117, 2014.
- SILVA, F. B.; SOUZA, J. A.; MESSINA, M. Contentious Narratives in Amazonian Cities Along the Brazil–Bolivia Border: Memories and Resentments Turned Heroic and Glorious. *Bitácora Arquitectura*, n. 36, 2017, p. 130-137.
- ZITARA, N. *Il proletariato esterno. Mezzogiorno d’Italia e le sue classi*. Milano: Jaca Book, 1973.
- ZITARA, N. *L’Unità d’Italia: Nascita di una colonia*. Milano: Jaca Book, 1971.

UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE LÚDICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DA RELAÇÃO GRAFO-FONÊMICA EM ALUNOS DE TURMA DE EJA II, MÓDULO IV, DE ESCOLA PÚBLICA DE RIO BRANCO (AC)

Mauricélia de Melo Souza¹

Valdinéia da Luz Meira Machado²

INTRODUÇÃO

O sistema de escrita, por se tratar de um código, já traz em sua constituição um grau de complexidade e exige de seu usuário, dentre muitas reflexões, a consciência fonológica da qual, segundo Sim-Sim e I. Duarte, quatro habilidades pode ser abstraída: Consciência de palavras; Consciência silábica; Rimas e Aliteraões e a Consciência fonêmica. Que são assim por eles explicitadas:

- Consciência de palavras representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. P.5
- Consciência silábica consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular. p.9
- Rima representa a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. p.15
- Aliteraões realizam-se por meio de sons semelhantes, não de letras. De modo que a aliteração consiste na repetição de consoantes ou de sílabas – especialmente

tônicas – em duas (ou mais) palavras, dentro do mesmo verso estrofe ou numa frase. p.18

- E a consciência fonêmica que consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. p. 20 (2013, p.4-20)

Esta, por sua vez, é a última a ser adquirida pelo alfabetizado, daí a dificuldade em se estabelecer as relações entre um fonema com mais de um grafema, realidade que permeia as escolas do Brasil, que se abstêm de um trabalho específico com a fonologia com foco na organização e realização dos fonemas, incorrendo em inúmeros equívocos na administração da aula de língua portuguesa, considerando apenas a relação estanque entre transmissor e receptor, além da exposição isolada e irrefletida de regras e mais regras que para o aluno nada condiz com o uso real da língua e que não se explicam em contextos externos à sala de aula. Para Antunes (2009, p.93) “A questão que se coloca para o professor de português não é, portanto, ensinar ou não ensinar regras de gramática. A questão maior é: que regras ensinar e em que perspectiva ensinar”.

Destarte, entendemos a latente necessidade de, com urgência, recorrermos a metodologias capazes de desenvolver habilidades de consciência fonológica, através de atividades metalinguísticas para que haja o melhor aproveitamento e aprofundamento do sistema que configura a organização da língua, assim como a reflexão de como se aprende este sistema.

De tal forma, é fundamental desenvolver com eficácia essa consciência fonológica no trato da sub-habilidade fonêmica e subsidiar o trabalho docente, mostrando que a prática do ensino de linguagens pode se dar por meio de jogos e brincadeiras, mesmo quando estamos nos referindo à educação de jovens e adultos.

Assim, objetivamos proporcionar a reflexão e a capacidade de analisar a relação grafo-fonêmica do /s/ na composição das palavras e demonstrar que atividades lúdicas podem favorecer a compreensão e a sistematização da habilidade fonêmica em sala de aula, deturbando a prática tradicionalíssima do ensino da gramática.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM

Além de usar palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude cognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora.

Sim-Sim (2013) p.4

É de suma importância reconhecer as evidentes contribuições de atitudes reflexivas na aquisição de habilidades letradas, o ensino gramatical ortográfico tradicional provou ser ineficaz neste quesito. Reconhecemos assim, a força das palavras e a exigência do estabelecimento de relações grafo-fonêmicas para a consolidação da aprendizagem escrita da língua que se dá com eficiência a partir da reflexão dos sons que são produzidos em uma realidade sonora e transferidos de alguma forma para a realidade gráfica.

Nesse sentido destaca-se o que diz as autoras brasileiras Piccoli e Camini (2012, p. 103) ambos enfatizam que:

A consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que a consciência fonológica depende a série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O que se percebe de fato é que mesmo após alguns anos de escolaridade, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental II, os erros na escrita persistem. Falta à maioria dos alunos deste nível a compreensão dos fenômenos fonológicos grafo-fonêmicos no uso em um grupo muito variado de palavras, principalmente no que se referem à escrita da chamada sílabas complexas.

Entendemos neste âmbito, que o professor do nível fundamental I, geralmente ensina o alfabeto com 26 (vinte e seis) letras e que dessas, 5 (cinco) são vogais, no entanto, não se atenta, muitas vezes, para os fonemas da língua, já que, não se explicita em seu trabalho a máxima de que a língua portuguesa tem 12 (doze) fonemas vocálicos e 19 (dezenove) fonemas consonantais.

Isso faz com que o aluno não tenha a consciência fonológica desenvolvida de maneira plena. Pois não aprende a língua a partir da compreensão e manipulação dos sons que a constituem.

O desenvolvimento da consciência fonológica deve se pautar em testes de comutações defendidos por Cagliari (2010):

O teste de comutação joga com os eixos sintagmático e paradigmático para descobrir, através da montagem dos signos linguísticos, quais sons distinguem palavras ou não e em que contextos sintagmáticos isso pode acontecer. (CAGLIARI, 2010, p. 77)

O jogo, como é explicitado por Cagliari pode ser interpretado como uma “brincadeira” de fato com a língua, é necessário compreender que os fenômenos podem ser apreendidos a partir de uma série de combinações e articulações. Na verdade, somos falantes de uma língua em que pouco nos dispomos a ousá-la. Uma vez que sem o entendimento e a utilização da fonologia é impossível compreender muitos fatos gramaticais, quanto a isso confirma Cagliari (2010)

A técnica descritiva da fonologia pode ser usada também para mostrar como funciona o sistema de escrita da língua portuguesa e sua relação com a ortografia. Um aluno que escreve *estensão* usa o *s* porque essa letra no sistema de escrita está em variação livre com *x* na posição entre vogal e consoante, porém a forma ortográfica representa esta palavra com *x*, *extensão*, como representa com *s* a palavra *estender*. Por outro lado *s* está em distribuição complementar com *ss* na posição intervocálica, *s* representando o som [z] e *ss* representando som [s], como em *asa* e *assa*, *vaso* e *vassoura* etc. p. 80

Assim, confirma-se a relevância do uso de metodologias que apliquem efetivamente a reflexão fonológica a fim de corrigir exagerados equívocos no ensinamento das habilidades de escrita e leitura, entende-se ainda a necessidade de proporcionar a reflexão e a capacidade de analisar a relação grafo-fonêmica do /s/ na composição das palavras.

VAMOS BRINCAR COM A LÍNGUA? VAMOS!

O ensino de língua portuguesa no que se refere principalmente à escrita ortográfica convencional tem deixado lacunas durante os anos de escolaridade da grande maioria dos brasileiros. Não há domínio da norma culta, no ensino fundamental II, Segundo segmento da modalidade EJA, que atende alunos a partir de 15 anos de idade, uma vez que ainda ocorre com regularidade a troca de letra, omissão de letras, principalmente em grafemas que representam diferentes fonemas ou o contrário. Nesse tipo de situação pode-se perceber falha no desenvolvimento da consciência fonológica e o lúdico pode ser um aspecto que desperte a atenção do estudante, deixando-o em alerta para perceber o uso dos diferentes grafemas para representar um fonema, como é o caso do fonema /s/, já que, segundo Friedman:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMAN, 1996, p. 41)

Percebe-se através das produções escritas dos alunos das séries finais do ensino fundamental, no caso modalidade EJA, principalmente, que não dominam a escrita alfabética, quer por falhas no processo de alfabetização quer por não ser trabalhado de forma sistemática com as questões da fonética, por conseguinte deve-se tentar recuperar essa defasagem no domínio da escrita com atividades que sejam atrativas. Portanto, para despertar a consciência fonológica com foco na habilidade fonêmica dos alunos a escola precisa lançar mão das variadas estratégias e o lúdico com certeza deve estar presente nas aulas de língua portuguesa. A este respeito Queiroz e Pereira (2013) destacam:

A ludicidade presente em estratégias que contemplem a consciência fonológica pode suscitar a curiosidade e gerar expectativas, proporcionando as crianças o despertar para um aprendizado consciente e prazeroso do funcionamento da língua. (QUEIROZ E PEREIRA, 2013, p.43)

Assim, confirma-se a necessidade de aplicar atividades inte-

rativas e lúdicas capazes de estimular o interesse do estudante da língua portuguesa.

Considerando, ainda, que o lúdico desperta o interesse e atenção dos alunos, fazer uso das estratégias de jogos e brincadeiras para estimular a aprendizagem de certo conteúdo e de fundamental importância, pois a competição é algo salutar no trabalho escolar e, sobretudo com vistas a refletir sobre ortografia. Tudo isso é confirmado por Antunes, 2003, que diz:

O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real. (ANTUNES, 2003, p. 180).

Pensando no desenvolvimento e sistemático da consciência fonológica deve-se fazer uso de atividades que tratem do uso de certos fonemas em palavras e frases e para isso podemos levar em consideração o que diz Morais (2012), pois segundo ele: “As situações de escritas de palavras podem e devem se valer de jogos.” p.156

A este respeito procuramos oferecer um trabalho com jogos a partir de uma realidade possível. Partimos de situações simples e plausíveis, para tal utilizamos atividades disponíveis no livro do 5º ano, do Projeto Buriti (2011) da Editora Moderna o qual apresenta algumas sugestões que foram adaptadas a partir da sessão memória visual, um jogo para trabalhar com aluno da turma de EJA , segundo segmento, mas que pode ser utilizado em outros níveis de ensino.

Tomando ainda por base o livro didático, realizamos um jogo de dominó ortográfico, presente no livro A Coleção Educação para Jovens e Adultos, de Pilar Espi (2008), da Editora Fapi, volume 3.

COLOCANDO EM PRÁTICA

Tomando como base as contribuições de Moraes o qual destaca

“... que as atividades de escrita das palavras são também atividades de leitura, enquanto vão construindo as notações tendem a reler o já produzido. Escrever então funciona como exercício do domínio das correspondências entre letras e sons. E que nossos alunos devem ser estimulados a esta reflexão sempre relendo o que escreveram.” (MORAES, 2012, p.156)

A sondagem foi realizada a partir da leitura de imagens (memória visual) e escrita da palavra correspondente, utilizamos os princípios de desenvolvimento da consciência fonológica, pedindo aos alunos que fossem fazendo a leitura ou a repetição das palavras grafadas. Para a sondagem foram utilizadas as seguintes palavras: Cinderela – Assunto – excesso – preguiçoso – Nascente – Açúcar – Cresça- seriema. Com exemplo da escrita representado na imagem a seguir

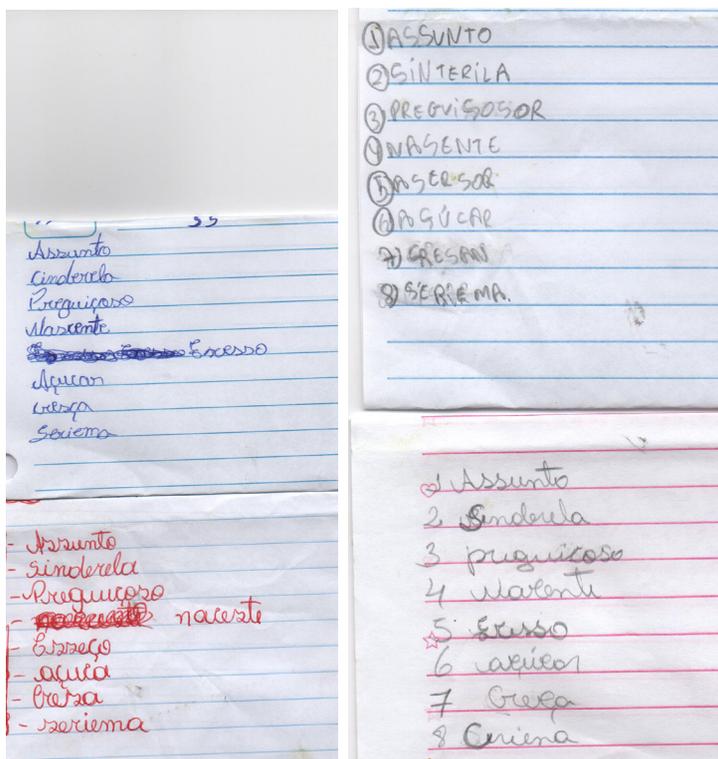


Imagem 1: Exemplo de escrita da sondagem

Ao final, partimos para o levantamento de hipóteses ortográficas - Qual o som que se repetiu em todas as palavras, e quais letras corresponderam a este som. Quantas palavras foram grafadas com s/ss/ç/sc/sç/c/xc/x. Na sequência, os alunos contribuíram com a aula trazendo para a discussão outras palavras que lhes causavam dúvidas ou até mesmo estranheza.

Após este levantamento, foi proposto o jogo “O segredo da escrita”, que consiste em elaborar um painel com 20 (vinte) palavras com lacunas que precisam ser completadas com os grafemas do fonema /s/.

1. pa __eio	2. e __elente	3. a __unto	4. . __édula	5.de __o
6. sei __entos	7. fa __a	8. imen __o	9. aterri __agem	10. acré __imo
11. alian __a	12. ali __erce	13. e __eto	14. de __ida	15. a __ougue
16. e __epcional	17. __ebola	18. espe __o	19. e __periência	20. __eta

Tabela 1: Painel para completar as palavras com os grafemas do fonema /s/

Depois que todos os alunos completaram, efetuaram a troca dos painéis e a abertura de um envelope que continha as palavras escritas adequadamente, ou seja, grafadas com as diferentes realizações do fonema em estudo. Os alunos contabilizaram o total de acertos e houve a premiação com doces ou materiais escolares aos que mais se destacaram, os quais explicitaram para os demais quais relações foram estabelecidas para chegarem a determinadas letras, desta forma, garantiu-se a metafonologia que consiste na reflexão fonológica do próprio processo de aprendizagem.



Imagem 2: Envelopes com números e palavras

1. passeio	2. excelente	3. Assunto	4. .cédula	5.desço
6. seiscentos	7. faça	8. imenso	9.aterrisagem	10.acrécimo
11.aliança	12.alicerce	13.exceto	14.descida	15.açougue
16.excepcional	17.cebola	18.espesso	19.experiência	20. seta

Tabela 1: Palavras contidas nos envelopes

O segundo jogo proposto foi de um dominó ortográfico-semântico (ESPI,2008 p.108-110), cuja estratégia foi de apresentar várias palavras em que ocorrem a relação do fonema /s/ e o significado delas. Os alunos foram organizados em grupos de até 4 (quatro) componentes. Cada grupo recebeu um dominó que contém 28 partes, os grupos deveriam organizar as peças, associando a palavra escrita ao significado, desta forma, os ganhadores foram os que completaram primeiro a tarefa e sem equívocos, após a montagem foi de suma importância proceder à leitura das palavras e o significado, frisando o grafema que representa o fonema em análise. Observe o exemplo do jogo, a seguir:

Peças do dominó

Anciã	Aflicção, angústia.	Ânsia	Livre de perigo.
Seguro	Povoação de categoria superior a vila.	Cidade	Ajuda, assistência.

Auxílio	Casa para jogos de azar.	Cassino	Tanque para esportes feitos na água.
Piscina	Aumentar em estatura.	Crescer	Bastão para escrever em quadro-negro.
Giz	Vigor do músculo, energia.	Força	Que é muito bom.
Excelente	O que é diferente da regra geral.	Exceção	Eliminar.
Excluir	Ser que é metade mulher, metade peixe.	Sereia	Local onde se exibem filmes.
Cinema	Que acabou de acontecer.	Passado	Que cresce ou que vai crescendo.

Crescente	Saída da barriga da mãe.	Nascimento	Pessoa que caça.
Caçador	Aquele que tem boa comunicação com os outros.	Extrovertido	Órgão do olfato.
Nariz	Meio de transporte de duas rodas.	Bicicleta	Destruir, fazer desaparecer.
Exterminar	Conjunto de palavras e frases de uma história.	Texto	Encadeamento das idéias de um escrito.
Contexto	Aquele que tira a vida de alguém.	Assassino	Que se assou.
Assado	Tempero culinário de cor amarelo forte.	Açafrão	Velha, idosa.

Imagem 3 : peças do dominó sugeridas no livros Pilar Espi

RESULTADOS

Os resultados não foram quantificados, pois o principal objetivo da proposta era proporcionar a reflexão e a capacidade de analisar a relação grafo-fonêmica do /s/ na composição das palavras e também

demonstrar que atividades lúdicas favorecem a compreensão e a sistematização da habilidade fonêmica, por conseguinte, acreditamos que os alunos foram capazes de refletir acerca da relação grafo-fonêmica do /s/, além de fazer análises da composição das palavras, no momento de realização das atividades lúdicas foi perceptível o envolvimento e a concentração dispensados para as atividades. Portanto, é correto afirmar que durante os jogos houve maior envolvimento e concentração por parte dos alunos no experimento, além da consciência das possibilidades de realização do fonema /s/.

CONCLUSÃO

Acreditamos que os jogos propostos foram de grande estímulo para reflexão sobre o uso do fonema /s/ e, sobretudo, ajudaram a suprir a carência de desenvolvimento da consciência fonológica quanto a este fonema que se realiza através de diferentes grafemas. Percebemos que as atividades lúdicas possibilitaram aos jovens e adultos um caminho para a construção da consciência fonológica, que os métodos lúdicos favorecem o ensino e a reflexão de aspectos da língua, ressaltamos ainda que ocorre a maior interação entre os educandos, aproximando-os cada vez mais como parte de um grupo social.

Assim sendo, os professores devem propor atividades lúdicas em suas aulas, o que pode acontecer em todos os níveis de ensino a essa prática deve seguir o que recomenda Moraes ao afirmar que “As modalidades que os jogos ou demais atividades de escrita de palavras assumem precisam ser recriadas e ampliadas pelos professores, em cada escola e em cada sala de aula.” (MORAES, 2012, p.180). Assim, acreditamos que o ensino de língua portuguesa pode se dar de forma lúdica plena e significativa para aqueles que a aprendem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. Aulas de Português: encontro & interação. São Paulo: parábola editora 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística - Série Pensamento e Ação.

São Paulo: Scipione, 2009.

ESPI, Pilar. Educação de Jovens e Adultos em foco: língua portuguesa./Pilar Espí.—I ed.V. 3— Belo horizonte, MG: Editora FAPI, 2008.

MORAIS, Artur Gomes. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização. São Paulo, 2012.

Projeto Burity: português/organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Marisa Martins Sanchez. – 2.ed. – São Paulo: Moderna 2011.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. 2013. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, Stella. Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola:31-46.

SIM-SIM, I. M. L. Ferraz & I. Duarte (1997). A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Lisboa: ME-DEB

A AMIZADE INFANTIL E A TIRANIA DO MUNDO DOS ADULTOS EM “A ILHA DOS GATOS PINGADOS” DE J.J.VEIGA

Pedro Paulo Gomes Santos¹

INTRODUÇÃO

Procuramos discutir o tema violência doméstica a luz do conto “a ilha dos gatos pingados” (1959), onde o autor trata com frequência a violência sofrida por crianças e adolescentes no âmbito familiar e que na maioria das vezes acaba tendo que sair de seu lar, este lar deveria ser um lugar que lhe proporcionasse segurança e proteção e acaba se transformando em um ambiente vulnerável e por se sentir inseguro eles se lançam as margens das ruas e acabam se transformando em marginais, prostitutas, ladrões e traficantes.

J J Veiga neste conto nos traz esta temática sobre a violência doméstica e o bullying e nos faz refletir sobre estes problemas que assolam a nossa sociedade, discutir estes temas é de real importância em nossa sociedade e envolve a participação dos pais, professores e alunos; ao abordar esta temática com alunos de uma escola federal muitos destes alunos apontaram que as soluções para estes problemas só serão possíveis mediante a reeducação da sociedade sobre as temáticas vividas nestes dias.

Para muitos alunos o conto aborda o bullying como um problema da sociedade onde tanto o agressor e os que estão próximos que não agride com palavras, mas a sua ação é predominante ele se torna passivos, o agressor ao fazer qualquer tipo desfeita em relação a uma pessoa e alguém ou o grupo rir ele está participando do bulling e a pessoa que sofre acaba tendo reações fortes. Neste conto temos fatos que acontece com um dos personagens que era sempre evitado no grupo e a sua reação foi sempre de vingança pela sua não aceitação.

¹ Graduando do Curso de Letras e Literatura da Fundação Universidade Federal de Rondônia – *Campus* de Guajará-Mirim, pecipa@yahoo.com.br.

É preciso discutir isto em nosso século e em nossa geração, pois ela tem aflorado cada vez mais.

CONCEITUANDO A VIOLÊNCIA

Violência é uma manifestação abusiva de poder capaz de ignorar, ofender, humilhar, oprimir, explorar, machucar e até mesmo matar.

Para Azevedo & Guerra, “... é uma relação interpessoal, assimétrica e hierárquica de poder com fins de dominação, exploração e opressão ... de um lado está o polo adulto, mais forte (abusador) e de outro está o polo infantil, mais fraco (vitimizado)”. (AZEVEDO; GUERRA, 2000, p.102).

A violência causa transtornos que são irreparáveis as pessoas que sofrem a ação e impossibilita qualquer reação pois são dominados pela ação do mais forte daquele que exerce o poder opressor.

O termo violência doméstica se usa quando agressores – pessoas que detém a autoridade, o poder e / ou a força física – tem com suas vítimas uma relação de consanguinidade, de afinidade e /ou de responsabilidade.

Violência doméstica contra crianças e /ou adolescentes é todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, em uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes tem de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

(AZEVEDO; GUERRA, 2000: p.12)

O maior problema da violência se encontra presente no ambiente doméstico, ou seja, está se manifesta no próprio lar, é na própria família que se encontra os agentes da violência que tanto as crianças como os adolescentes acabam sendo vítimas desta ação, são aqueles que tinham que prover a proteção e acabam sendo os que mais praticam a violência.

Para Azevedo e Guerra, a violência não é um problema de

uma minoria somente, mas ela abrange muito mais do que um grupo pequeno ela acontece em todos os lugares, onde existir pessoas e relações ela se fará presente, acontece sempre, ocorre com qualquer pessoa ou grupo de pessoas independente de posses ou de instrução educacional, se faz presente em todas as gerações e seu alcance é universal

Em síntese, a violência doméstica contra crianças e adolescentes:

É uma violência interpessoal; é um abuso do poder disciplinador e coercitivo dos pais ou responsáveis; é um processo de vitimização que às vezes se prolonga por vários meses e até anos; é um processo de imposição de maus-tratos às vítimas, de sua completa objetualização e sujeição; é uma forma de violação dos direitos essenciais da criança e do adolescente enquanto pessoas e, portanto, uma negação de valores humanos fundamentais como a vida, a liberdade, a segurança; tem na família sua ecologia privilegiada. Como esta pertence à esfera do privado, a violência doméstica acaba se revestindo da tradicional característica do sigilo. (Azevedo & Guerra, 1994:28)

O LAR FOI PROJETADO PARA SER UM LUGAR DE SEGURANÇA

A violência a que nossas crianças estão sendo submetidas ocorre principalmente, dentro de seus próprios lares, e é perpetrada, na grande maioria das vezes por aqueles que teriam o dever de protegê-las, amá-las e respeitá-las, mas, no entanto, as maltratam, as violentam, roubam-lhes a inocência, a alegria, a liberdade, a própria vida e o prazer de viver.

Grande parte dos desaparecimentos de crianças e de adolescentes acontecem em decorrência dos maus tratos e de abuso sexual intrafamiliar, no Brasil são cerca de 30 mil por ano. Muitos deles fogem de seus lares para escapar das brutalidades vivenciadas em suas casas. Ao se refugiarem em outros ambientes como as ruas ficam expostos a todo tipo de marginalidade e, acabam caindo nas redes de exploração sexual, comercial e do tráfico de drogas.

A violência contra crianças e adolescentes está dividida em quatro grandes categorias: violência física; violência sexual; violência psicológica e negligência.

O primeiro estudo científico sobre violência física contra crianças foi realizado na França, em 1860, pelo professor Ambroise Tardieu, Presidente da Academia de Medicina de Paris. Ele estudou 32 casos de crianças que haviam sido submetidas a maus-tratos. Destas 32 crianças, 18 foram a óbitos. Constatou-se que essas crianças apresentaram múltiplas e variadas lesões (fraturas, queimaduras, hematomas, equimoses), e que as explicações que os pais apresentaram não condiziam com as características das lesões encontradas.

Em 1962, nos Estados Unidos, Kempe e Siverman, dois médicos, estudaram o fenômeno do maltrato infantil doméstico, ao qual deram o nome de Síndrome da Criança Espancada, afirmando que:

Esta síndrome se refere usualmente a crianças da baixa idade que sofreram ferimentos inusitados, fraturas ósseas, queimaduras, etc, ocorridas em épocas diversas, bem como em diferentes etapas e sempre inadequadas ou inconsistentemente explicadas pelos pais. O diagnóstico tem que se basear em evidências radiológicas dos repetidos ferimentos. (AZEVEDO E GUERRA, 1997, p.10).

Esta síndrome tem a sua predominância com crianças que nasceram em famílias de menos posses e que sofreram ou foram vitimadas pela ação e autoridade do mais forte quando atribuiu sobre elas seu domínio pelo viés da força. Na obra *Pediatria Social – a Criança Maltratada*, encontramos:

A criança maltratada apresentará a curto e a longo prazos consequências que dirão respeito a seu físico, a sua mente e a sua relação com outras pessoas e com o mundo em geral.

A primeira e mais grave consequência dos maus-tratos é a morte. O homicídio de crianças por seus pais (no sentido de cuidador) constitui importante fato social.

A segunda consequência, na hierarquia da gravidade, são o retardo mental e o dano cerebral irreversível.

As crianças maltratadas apresentam constantemente retardo escolar. E isso é explicável por sua inadaptabilidade ao convívio com colegas, ao retardo de linguagem e a sua própria adaptação ao sistema escolar.

Outro fato importante referente ao futuro das crianças maltratadas reporta-se as várias sociopatia, com condutas antissociais variáveis, as quais irão culminar na adolescência: uso de drogas e álcool, conduta criminal, roubo, fugas e piromania. As prisões estão repletas de antigas crianças maltratadas.

De não menos importância são, outrossim, as deformidades e as incapacitações físicas com os terapeutas, com eventuais pais adotivos ou outros adultos, pois não confia em quem tente ajuda-la. (FARINATTI; BIAZUS E LEITE, 1993, p.35-40).

O CONTO A ILHA DOS GATOS PINGADOS E A REALIDADE VIVIDA EM NOSSO SÉCULO

O conto “A ilha dos gatos pingados” mostra minorias segregadas, marginalizadas, oprimidas e até mesmo castigadas fisicamente e que dialoga com fatos ocorridos em nossas sociedades. J.J. Veiga traz temas da época vivenciadas em nossas sociedades em dias atuais que precisa ser discutido sempre, como fatos ocorridos no estado de Goiás e Rio de Janeiro.

No ano de 2008, uma menina de 12 anos foi resgatada pela polícia de um apartamento situado em uma área nobre de Goiânia. Ela foi encontrada amordaçada e acorrentada na área de serviço do apartamento de uma empresária que a torturava diariamente, além de obrigá-la a executar serviços domésticos, configurando crime de exploração infantil.

Em 2010, no Rio de Janeiro, uma procuradora aposentada foi condenada a oito anos e dois meses de prisão pelo crime de tortura contra uma menina de 2 anos que estava sob sua guarda provisória à espera de adoção.

DISCUTINDO OS TEMAS ATUAIS NA PERSPECTIVA LITERÁRIA

Neste sentido, o conto “A ilha dos gatos pingados” traz um tema muito atual: a violência cometida contra crianças.

O conto descreve a história de amigos que acompanham Cedil (que é o personagem que sofre a violência) em uma ilha afastada de suas casas. Cedil, irmão de Milila, sofre bastante por conta dos maus tratos

empreendidos por Zoaldo (é o personagem que executa a violência), namorado de sua irmã e “usurpador do poder paterno, que abusa das surras no menino”. (VEIGA, 1986, p. 34). A situação fica ainda mais intolerável por causa da aceitação da mãe. (este personagem tem suas características de uma pessoa passiva diante da violência que seu filho sofre, ela não se posiciona) de Cedil. Ele, então, decide refugiar-se em uma ilha e conta com a cooperação de seus amigos. Seus amigos são muito limitados em proporcionar ajuda ao sofrimento e a dor provocada pela violência praticada pela tirania dos adultos.

A narrativa se inicia com a voz de um personagem-narrador lembrando-se do amigo Cedil (que já fugira), volta para os encontros com os amigos na ilha, detalha a violência pela qual Cedil passara na maior parte do conto, passa pelo ápice e termina com a fuga do menino. O narrador abre o conto com o seguinte parágrafo:

Já sei o que vou fazer. Se Cedil não voltar até o fim do ano, vou-me embora para o sítio de minha avó. Lá eu vou ter uma bezerra para tirar cria, um cavalinho pra montar e muitas coisas pra fazer o dia inteiro. É melhor do que ficar aqui feito bobo, pensando toda a vida na ilha, nos brinquedos que a gente brincava, nas coisas que Cedil e Tenisão diziam, e até nos sustos que passávamos, como no dia em que a jangada quase afundou com nós três (VEIGA, 1986, p. 1).

Na obra “Mil Platôs” (1997), de Gilles Deleuze e Félix Guattari os autores levantam suas teorias a respeito dos espaços lisos e espaços estriados. Essas teorias aplicam-se em várias instâncias de nossas sociedades, desde o modelo (DELEUZE, 1997) (LURKER, 2003) (CARPENTIER, 1967) (BORGES FILHO, 2007) (SILVEIRA ALBERTON, 2005) marítimo, passando pelo modelo físico, matemático, estético, eles defendem que tanto no espaço liso quanto no estriado há linhas de vetores e pontos, sendo que no espaço estriado o trajeto subordina-se aos pontos, ao passo que no espaço liso os pontos subordinam-se ao trajeto:

[...] o espaço liso é direcional, e não dimensional ou métrico. O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou nece-

dades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais do que de propriedades. É uma percepção háptica, mais do que óptica. Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas. Spatium intenso em vez de Extensio. Corpo sem órgãos, em vez de organismo e de organização. Nele a percepção é feita de sintomas e avaliações mais do que de medidas e propriedades. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 162-163, grifos dos autores).

A ilha servia como espaço liso, espaço das sensações, afetos e sentimentos e não das medidas ou propriedades. Borges Filho também observa o espaço quando cita a palavra “topopatía”, ou seja, “a relação sentimental, experiencial, vivencial existente entre personagens e espaço”.



Figura 1: Espaço liso em a ilha dos gatos pingados

Borges Filho também aponta que essa relação entre personagem e espaço pode se desenvolver de duas formas. Na primeira, há uma relação positiva entre os elementos espaço e personagem: “A personagem sente-se bem no espaço em que se encontra, ele é benéfico, construtivo, eufórico. Nesse caso, temos a topofilia.” (BORGES, 2007, p. 159). Em contrapartida, temos que “a ligação entre espaço e personagem pode ser

de tal maneira ruim que a personagem sente mesmo asco pelo espaço. É um espaço maléfico, negativo, disfórico. Nesse caso, temos, então, a topofobia” (BORGES, 2007, p. 158).

Cedil não sentia aversão pelo seu lar, mas o seu temor desse local provinha a medida em que ele era ocupado também por Zoaldo. a topofilia que Cedil desenvolve em relação à ilha é de um grau tão intenso que ele se sente ainda mais feliz nela quando Zoaldo ausenta-se da cidade: “Eu gostava bem da ilha, mas acho que gostava mais era por causa de Cedil. Ele tinha deixado de falar em afogar ou fugir, decerto porque Zoaldo estava viajando [...]” (VEIGA, 1986, p. 7).



Figura 2: O espaço estriado em o conto dos gatos pingados

Segundo (PAES 2005, p. 60) “O espaço estriado É um espaço limitado em suas partes, às que correspondem direções constantes, separadas por fronteiras; é também um espaço limitador que restringe e exclui”.

Nas histórias Veigueanas as crianças desenvolvem seus próprios códigos sociais que vão de encontro à lógica dos adultos. No conto “A ilha dos gatos pingados”, o isolar-se na ilha e criar um outro mundo se motiva por conta das agressões físicas sofridas por Cedil dentro de sua casa: “A ideia de brincar na ilha começou um dia que Cedil andou fugido de casa por causa do namorado da irmã. Cedil sofria muito, todo rapaz que namorava Milila achava de mandar nele, ele nem podia brincar direito, vivia vigiado”. (VEIGA, 1986, p. 3).

No conto fica explícito que Cedil não tinha pai, daí que o poder paterno transfere-se para os namorados de sua irmã. Zoaldo, o namorado que aparece no conto, não só vigia Cedil como exerce sobre ele atos de violência a cada desobediência:

Nos primeiros dias do namoro Zoaldo deu uma surra em Cedil por causa de uma malcriação que ele fez para Milila. Cedil estava brincando com outros meninos no barranco perto de casa. Milila chegou na janela e chamou. Ele disse que já ia e ficou brincando. Ela chamou de novo, ele disse para não amolar. Zoaldo desceu a calçada da casa e veio vindo, parecia que ia embora. Mas quando passou perto de Cedil deu um bote e agarrou o coitado pelo cangote, levou pra dentro debaixo de tapa e lá ainda bateu com o cinturão. “[...] depois disso Zoaldo não deixou mais Cedil ter descanso. Vivía mandando o coitado na rua fazer isso e aquilo, levare buscar o cavalo no pasto, e volta e meia enfiava o couro nele. Dizia que era para desasnar (VEIGA, 1986, p. 3-4).

A ILHA PROPORCIONA UM ESPAÇO QUE O VIOLENTADO NÃO POSSUÍA

A importância do espaço da ilha. Espaço do lúdico e das leis criadas por crianças, uma nova sociedade floresce não mais de acordo com os ditames e regras do mundo adulto. Na ilha não há espaço para surras ou desmandos, muito embora ainda prevaleçam certas regras, como limpar a casa, organizar os brinquedos e buscar comida. Ainda assim prevalece o lúdico e a tranquilidade. Apesar das regras a ilha proporcionava vida, alegria, contentamento e brincadeira longe da tirania dos adultos.

Manfred Lurker (2003) observa em seu “Dicionário de simbologia”: “Devido à sua localização isolada, muitas vezes de difícil acesso, as ilhas são geralmente associadas ao mágico [...] e ao miraculoso” (2003, p. 337). O autor ainda sinaliza que as ilhas também representam, na literatura, fugas em direção a paraísos aparentes.

Na narrativa de Veiga, a ilha promove uma experiência revitalizadora no sentido de oferecer a Cedil um lugar no qual ele pudesse ser o que é – uma criança que, como tal, não aceita os normas do mundo adulto regido por horários e regras muitos vezes incompreensíveis e contraditórios.

Neste conto Veiga nos apresenta o cuidado e a proteção que a amizade proporciona aquele que é torturado, neste caso o Cedil, seus amigos o levam para o espaço da ilha, até como forma de evitar que ele fugisse ou se matasse, uma vez que esses eram seus planos. Após atravessarem uma densa mata, os garotos se apoderam de um lugar que seria só deles, até mesmo por conta das dificuldades de se chegar à ilha:

Lá ninguém ia, o mato era fechado na beira da água, mas varando o mato o resto era limpo, dava muito cará e sangue-de-cristo. Não tinha era canoa, a que costuma ter tinham tirado, com certeza justament pra menino não atravessar. O jeito era fazer uma jangada de toro de bananeira (VEIGA, 1986, p. 6).

Neste espaço povoado por crianças, é natural que nesse local floresçam as fantasias e brincadeiras. E é através de uma brincadeira envolvendo o nome da ilha, que se manifesta a vinculação do conto com o realismo mágico:

A ilha não tinha nome, era tratada só de ilha. Tennisão disse que carecia de dar nome, mas não achamos nenhum que prestasse. [...] Tennisão disse que o bichinho mais bonito do mundo inteiro, até nacional, e o mais custoso de achar, era o gato pingado; tinha uns até pingados de ouro, e esses então nem se fala. Eu não sabia que tinha esse bicho, Cedil também não, mas mostrou logo influência. Disse que se a gente juntasse dinheiro vendendo banana do quintal de cada um, quem sabe se não podia comprar um casal e tirar cria na ilha? Aí ficava sendo a ilha dos gatos pingados (VEIGA, 1986, p. 7).

A ILHA PROPORCIONOU UM ESPAÇO MÁGICO E MARAVILHOSO

Mágico ou maravilhoso? Como a literatura se apropria destes termos e a eles acrescenta a palavra realismo? O que ocorre de tão relevante para que a literatura se nutra de uma determinada realidade e a partir dela componha termos complexos (realismo mágico e realismo maravilhoso) e difíceis de serem explicados? Para o crítico literário Alejo Carpentier na obra “Literatura do Maravilhoso” (1987, p. 140) ele pressupõe que

a sensação do maravilhoso admite uma fé. Somente os que possuem fé e capacidade de levá-la a todos os setores da realidade, podem acreditar que santos curam doenças, que pessoas se transformam em lobisomens ou que milagres possam alterar uma realidade.

Carpentier utiliza a expressão “realismo maravilhoso americano” não para registrar um mundo inventado ou fantasiado pelo escritor, mas para registro de uma cultura que sempre ressaltou sua fé: “Pisava eu em uma terra onde milhares de homens que ansiavam por liberdade acreditaram nos poderes licantrópicos de Mackandal, a ponto de essa fé produzir um milagre no dia de sua execução” (CARPENTIER, 1987, p. 141).

De acordo com os estudos de Tzvetan Todorov, o fantástico abarca o envolvimento não apenas do narrador, mas também das personagens:

O fantástico implica, pois, uma integração do leitor com o mundo dos personagens. [...] A percepção desse leitor implícito se inscreve no texto com a mesma precisão com que o estão os movimentos dos personagens (TODOROV, 2004, p. 37).

Veiga nos mostra que a ilha representa, muito apropriadamente, um espaço que não segue as leis daquela sociedade. Não há um poder paterno ou alguém que o represente, que obrigue as crianças a serem obedientes, do contrário elas seriam fisicamente castigadas. Daí que gatos pingados de ouro não são quase nada se comparados à situação insólita vivenciada por Cedil ao sofrer maus tratos do cunhado. Eles se apoderam da ilha. Não apenas por descobrirem e explorarem um lugar que seria o baluarte contra a violência, mas pelo fato de que eles deram um nome a um local virgem, não explorado por mais ninguém. (VEIGA, 1986)

A ILHA PROPORCIONAVA ALIVIO A DOR QUE O MUNDO ADULTO PROVOCAVA NO MUNDO INFANTIL

Qual foi o real motivo de Cedil se refugiar no espaço da ilha? Além dele dar vazão às brincadeiras típicas de meninos de sua idade, Cedil precisava de um lugar no qual não receberia ordens, não sofreria maus tratos muito menos seria humilhado pelo cunhado. O interesse de Cedil

era encontrar um espaço que distinguísse um contraponto às opressões por ele vivenciadas em sua casa, e era o que a ilha representava. Natural, portanto, que o nome fosse ao encontro dessa necessidade, desse local que só existia para Cedil e para seus amigos queridos que também compartilhavam sua tristeza e sua dor: “Eu gostava bem da ilha, mas acho que gostava mais era por causa de Cedil” (VEIGA, 1986, p. 7).

A amizade infantil criou descobriu um mundo de encanto e magia que proporcionou alívio a tortura praticada por adultos, neste caso por parte de Zoraldinho namorado de Melila irmã de Cedil que constantemente o torturava com surras e ao mesmo tempo o forçava a fazer trabalhos que deveria ser praticado somente por pessoas adultas. Mas este novo mundo que eles haviam descobertos cheio de encanto e magia estavam chegando a um final desastroso e a magia da ilha perderia o seu encanto e magia quando outros garotos descobrem este local que pertenciam somente aquele grupo pequeno e ateiam fogo nas construções que eles haviam criado. A partir daí não há mais ilha, não há espaço do refúgio e, portanto, o nome ilha dos gatos pingados fica na memória de garotos que um dia foram felizes naquele lugar.

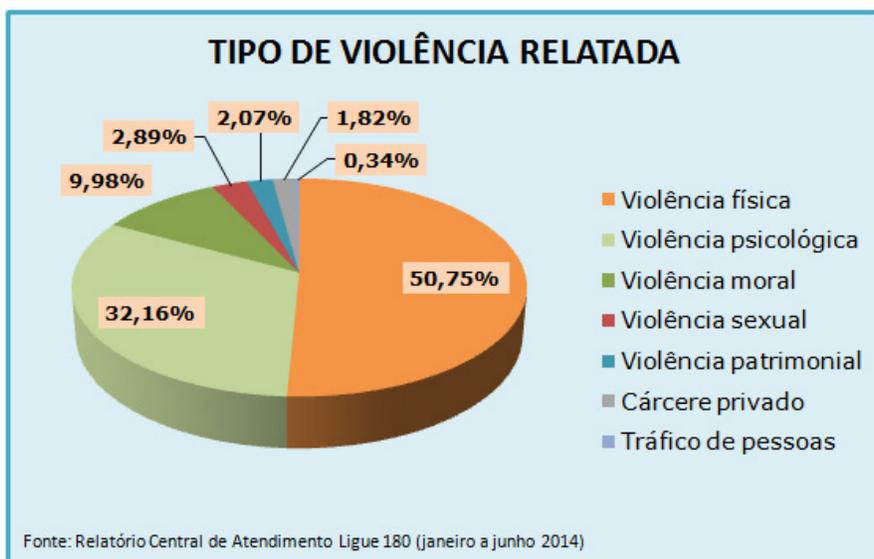


Figura 3 Mapa da violência em nossos dias

No mapa da violência o que mais predomina é a violência física que é causada por muitos fatores na sociedade onde o grupo se encontra inserido e este tipo de violência acarreta distúrbios psicológicos no vitimado que segundo o gráfico tem dimensões assustadoras e quando isto acontece é difícil e lento o processo de recuperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa sociedade vem vivendo um período de muitas dificuldades quando a violência tem dominado os lares das famílias de uma forma extremamente violenta, o grupo que mais tem sido atingida são as crianças e os adolescentes. Infelizmente tem se tornado casos de polícia a violência em que este grupo tem sofrido dentro do seu próprio lar, que medidas precisam serem tomadas para que isto não mais aconteça. Conscientizar seria uma saída para que estas violências deixem de existir. Se a violência tem seu início na própria família como trabalhar este tema.

A educação pode contribuir muito a formação de cidadãos para uma sociedade sadia, enquanto muitos meios de comunicação como a mídia vem deturpando e matando a infância e a juventude com histórias fantasiosas a literatura vem formando e informando e ao mesmo tempo construindo uma sociedade saudável. Nossos governantes tem o poder de poder mudar tudo que é prejudicial a sociedade de hoje, mas o que se veem é uma política passiva diante de tudo que acontece e não cria políticas sociais que sejam saudáveis a vida.

O conto “a ilha dos gatos pingados” a mais de cinquenta e oito anos trata estes temas que envolve a violência doméstica e o bullying, e são temas bastante atuais que precisam serem abordados ou do contrário terão muitos problemas pela frente.

A literatura informa e forma, mas onde estão os textos literário, muitos estão nas prateleiras das bibliotecas empoeiradas sem serem usadas e na maioria das vezes quando alunos são confrontados a respeito de textos como este que foi abordado desconhece. Quem hoje em nossa sociedade nunca sofreu bullying, nunca sofreram qualquer tipo de violência domésticas, psicológica, sexual e outros e quais tem sido a medida a serem tomadas.

É preciso haver mudanças, é preciso discutir estes temas com pais, professores, alunos e com os políticos que são os formadores de leis neste país, é preciso dar um basta nos veículos que dissemina estes tipos de práticas como as mídias de comunicação.

Veiga é um profeta na literatura ao abordar temas tão vivos em nossa sociedade no século vinte e um a quase cinquenta e oito anos atrás e parece que nada mudou até agora.

Realmente a literatura informa bem como transforma, mas é preciso conscientizar.

REFERÊNCIAS

BORGES FILHO, O. **Espaço e literatura**: introdução à toponálise. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

CARPENTIER, A. **El reino de este mundo**. Mexico: Cia General de Ediciones S.A, 1967.

DELEUZE, G. G. F. **Mil Platôs**. Sao Paulo: 34, v. 5, 1997.

EMPRESÁRIA é condenada a pagar indenização a adolescente torturada. G1, Goiânia, 12 set. 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL758411-5598,00.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LURKER, M. **Dicionário de simbologia**. 2. ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 2003.

PAES, José Machado. Jovens e cidadania. In: **Sociologia, problemas e práticas**. N.49, 2005, p.53-70!

PROCURADORA acusada de tortura é condenada a mais de 8 anos de prisão. G1, Rio de Janeiro, 08 jul. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/07/procuradora-acusada-de-tortura-e-condenada-mais-de-8-anos-de-prisao.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SILVEIRA ALBERTON, M. **Violação da Infância Crimes Abomináveis**. Porto Alegre: Age, 2005.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TORTURADA, E. É. C. A. P. I. A. A. **G1**. Goiania: Disponível em: > <http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/10/presa-por-torturar-garota-e-transferida-para-o-regime-semiaberto-em-goias.html>

VEIGA, J. J. **Os cavalinhos de Platiplanto**. 16. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

ASPECTOS LINGUÍSTICO DA COMUNIDADE DO TRIÂNGULO

Pedro Paulo Gomes Santos¹

INTRODUÇÃO:

Por volta do ano de 1960 surgia no município de Guajará-Mirim o bairro triângulo. Nesta época existiam poucos moradores todos eles provenientes de comunidades ribeirinhas, de países vizinhos, de outros municípios e de estados Brasileiros. Com o passar dos anos novos moradores foram se aglomerando ao bairro e se instalando, foi neste momento que as autoridades municipais da cidade deram início a pavimentação do bairro abrindo ruas e iluminando trechos. O local foi se desenvolvendo cada vez mais e a cada dia surgia novos habitantes, foram criadas associações que passaram a lutar pelos interesses dos moradores perante a prefeitura visando melhorias. Com o passar do tempo com as constantes chuvas que fazem parte desta região as alagações passaram a fazer parte da vida dos moradores deste bairro. Algumas pessoas relataram sobre as enchentes presenciadas até o presente momento e destacaram que a de 2014 foi a mais devastadora que as anteriores. Perante os vários depoimentos verificamos os tipos de linguagem bem como as formas de falar dos moradores desta comunidade.

OBJETIVOS:

1. Investigar os impactos linguísticos presente na comunidade;
2. Relacionar às medidas sociais adotadas para beneficiar as variedades linguísticas na comunidade;
3. Identificar as origens dos moradores existentes neste bairro e as marcas linguísticas língua ou dialeto.

¹ Graduando do Curso de Letras e Literatura da Fundação Universidade Federal de Rondônia – *Campus* de Guajará-Mirim pecipa@yahoo.com.br.

METODOLOGIA:

Este trabalho foi realizado através de uma pesquisa de campo com método qualitativo. Segundo Mínyo (1994), a abordagem qualitativa da pesquisa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

A mesma originou-se a partir de um tema que foi assunto em todo o território nacional, as enchentes do rio madeira. Este trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa sócio econômico em uma comunidade ribeirinha do bairro do triangulo em Guajará-mirim, cujo propósito foi detectar as origens dos habitantes que residem neste bairro, sua língua ou dialeto bem como suas marcas linguísticas dialetais.

A pesquisa abordou tema voltado para o perfil dos habitantes bem como sócio econômico, gravações em áudio, pesquisa na web, recorte de jornal digital e um questionário linguístico onde as pessoas reproduziam palavras que possam ser verificadas a pronuncia, cujo objetivo era identificar as variações linguísticas destas pessoas, além de narrativas de vida e contos.

ASPECTOS SÓCIOS HISTÓRICOS

Segundo relatos de moradores mais antigos o bairro surgiu aproximadamente por volta do ano de 1960, nesta época existiam apenas poucos moradores que vivia as margens do rio e os demais trechos era somente mato virgem. Aos poucos foram surgindo novos habitantes que formaram as suas comunidades. Surgiu a associação de mulheres que se uniram para reivindicar melhorias para os moradores junto aos órgãos do governo municipal.

No início os primeiros moradores foram os que abriram espaço no que era somente mato e construíram as suas casas, após estas ações o governo municipal iniciou obras com aberturas de ruas no bairro com maquinas e caminhões, providenciou iluminação para as residências que existiam construídas neste momento a estrutura das casas eram somente de madeiras.

Os habitantes que se encontravam nesta localidade eram de origens diversas, alguns vieram do país vizinho a Bolívia, outros vieram de estados Brasileiros como o Acre, Goiás e de outros municípios do estado de Rondônia e do seringal Margarida e assim o bairro foi ganhando vida.

Segundo o censo de 2010, a população do bairro triângulo é distribuída entre população masculina a qual representa 533 habitantes e a população feminina, 531 habitantes.

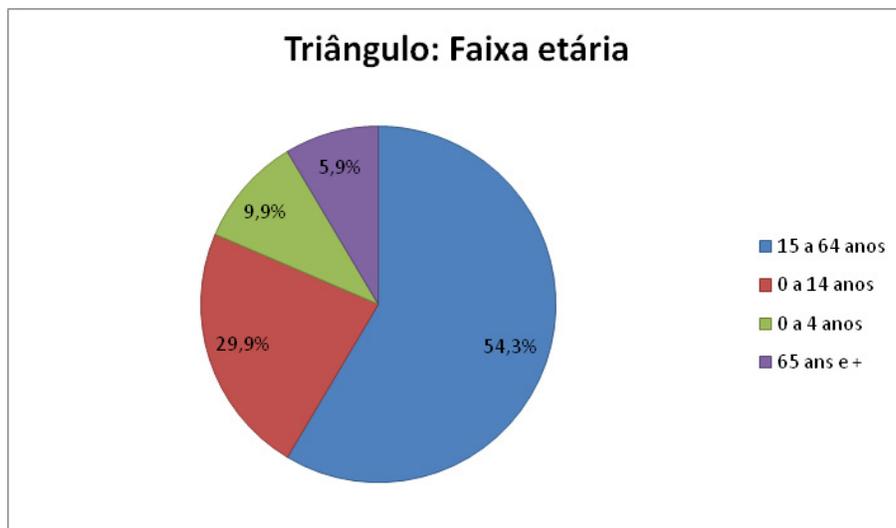


Figura 1: Dados obtidos da população do bairro triângulo.
Fonte: Censo do IBGE de 2010.

No quadro 1, está registrado os resultados da população do bairro triângulo em porcentagem.

Faixa Etária	População	Porcentagem
0 a 4 anos	117	11%
0 a 14 anos	353	33,2%
15 a 64 anos	642	60,3%
65 anos e +	69	6,5%

Quadro1: Números aproximados devido a cálculo de porcentagem

ASPECTOS SOCIAIS

As casas a maioria são construídas de alvenaria, sem sanea-

mento básico, como esgotos, a maior parte das casas são simples, os idosos vivem da aposentadoria e de auxílio da associação dificilmente eles têm algum tipo de lazer, as crianças estudam e o lazer delas é o campo de futebol, tanto os meninos como as meninas compartilham do futebol, os jovens muitos estudam e outros não fazem nada vivem em função da aposentadoria dos idosos, o lazer é o futebol.

A educação é mantida pelo governo municipal, com uma escola no bairro que atende a necessidade das crianças; a economia local gira em torno da aposentadoria e de prestação de serviços autônomos, a dificuldade do local é por melhor educação, saúde e saneamento básico que é muito precário.

O surgimento da Sociolinguística se deu com a publicação, em 1972, de Padrões sociolinguísticos [Sociolinguistic Patterns] de William Labov. Uma nova área dos estudos da linguagem não tem parado de se desenvolver em todo o mundo: a Sociolinguística Variacionista ou Sociolinguística Quantitativa. Labov, ao trabalhar com mudança linguística, acaba descobrindo a complexa relação entre a diacronia – *mudança* – e a sincronicidade – *variação linguística*. Suas pesquisas constataam que as línguas mudam porque variam, porque não existem “línguas”: existem *falantes* reais que vivem em sociedades complexas, hierarquizadas, heterogêneas, e que, eles sim, mudam as línguas – o que torna impossível desvincular os fatos de linguagem dos fatos sociais.

O conceito de língua adotado por Ferrarezi Jr. (2007), não tem como fundamento apenas a estrutura e a etimologia dessa língua, mas, como já disse acima, “não privilegia a estrutura, mas o funcionamento representativo da língua inserida em uma cultura.” (FERRAREZI Jr, 2007), o que permite uma compreensão mais ampla do que seja uma língua natural em funcionamento efetivo e permite considerar que uma língua é mais do que aquilo que é abrangido por uma circunscrição gramatical.

Como estudar uma língua significa, entre outras coisas, tomar conhecimento de suas variedades, é necessário enveredar pelos caminhos da Sociolinguística, da Fonética e da Dialectologia que, para Dubois (1971) é a descrição comparativa dos diferentes sistemas ou dialetos em que uma

língua se diversifica no espaço, estabelecendo-lhe os limites. Seu campo de estudos e, conseqüentemente, os falares regionais com suas delimitações geográficas, caracterizadas por diferenças próprias na fonética, no léxico, na gramática...

Para Cunha um atlas linguístico é:

É um grande vocabulário dialetal que visa a apresentar, de maneira científica e viva, sobre cada carta, as diferentes variantes de uma palavra ou de uma pequena frase em território mais ou menos vasto. Como as palavras e frases objetos da pesquisa são escolhidas previamente, depois de apurado estudo das formas culturais de uma comunidade – de que a língua é a expressão, o inventário, embora incompleto, torna possível ampla visão dos traços essenciais do vocabulário, sua repartição geográfica, sua vitalidade, história dos termos, viagens de palavras, evolução de formas gramaticais, diferenças de pronúncia, relações dos dialetos e falares com a língua culta. E, como a palavra está estreitamente ligada à coisa que designa, o Atlas permite também o aferimento da vivência de formas e complexos culturais. (CUNHA (1984, p. 41).

Enquanto segundo Brandão (1991, p. 25), “Um Atlas linguístico é o conjunto de mapas em que se registram os traços fonéticos, lexicais e/ou morfossintáticos característicos de uma língua num determinado âmbito geográfico.”

Essa opção pelo termo “falares” está ligada às origens da população de Rondônia. Por ser uma região de terras banhadas por rios caudalosos, a Amazônia começou a atrair o nordestino como um meio de fugir das secas de 1877, como assinalou Araújo Lima em sua obra *Amazônia, a Terra e o Homem* (apud SILVA, 1984). Além disso, diversos programas governamentais de ocupação da Amazônia foram desenvolvidos e esses tinham como populações-alvo os nordestinos da região da seca. Milhares de nordestinos foram “transferidos” de sua região de origem para regiões amazônicas, sob a justificativa da presença de água, mas, no fundo, com a intenção de ocupação das áreas antes apenas ocupadas por indígenas. Um processo semelhante se desenvolveu no estado do Acre.

pode, aproximadamente, considerar como tendo um “falar” mais típico da terra: influência de gregos, libaneses, turcos, sírios, italianos, barbadianos, bolivianos, quilombos, indígenas e nordestinos, sobretudo provenientes dos estados do Ceará, Bahia, Rio Grande do Norte e Paraíba: PI 05 – Guajará-Mirim, PI 06 – Costa Marques, PI 07 – Seringueiras, e PI 08 – Pedras Negras (distrito).

3. Cone Sul (cor cinza) (7PI): influência de mato-grossenses, paulistas, paranaenses, catarinenses, gaúchos e, em menor escala, capixabas, mineiros e baianos: PI 09 - Alto Paraíso, PI 10 – Ariquemes, PI 11 – Jaru, PI 12 – Ji-Paraná, PI 13 – Pimenta Bueno, PI 14 – Vilhena e PI 15 – Pimenteiras.

Os atlas linguísticos servem para documentar e registrar a variação linguística local, detectando as características específicas e gerais dos diversos falares brasileiros, o que possibilita a definição de áreas dialetais, e que tudo isso é possível com a contribuição das pesquisas realizadas seguindo a orientação metodológica preconizada pela Dialectologia e pela Geografia Linguística.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS NO FALAR DOS ENTREVISTADOS

Entre as falas dos moradores entrevistados do bairro do triângulo observamos que há as mesmas marcas linguísticas dos falares locais de forma geral, considerando aqui que os entrevistados que lá residem são pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade e de origem ribeirinha rural que migraram para a cidade de Guajará mirim. Entre os entrevistados temos uma de origem boliviana, que tem orgulho de sua pátria e, portanto, tem uma forma bem particular no seu modo de falar por se expressar na língua materna, o espanhol e, portanto, tem diferença linguística bem mais marcante.

Informante 1: utiliza em sua fala o /r/ como fricativa velar surda[x], há uma nasalização regressiva antes de consoante nasal sobre a vogal, a fricativa surda é sonorizada antes de consoante sonora, a oclusiva /d/ é palatalizada antes de /i/ e realizada como africados pós alveolar sonora [dʒ].

/rapaz/ → [xapaz]

/savana/ → [savẽnɐ]

/asma/ → [azmɐ]

/ditado/ → [dʒitadũ]

Informante 2: é de origem boliviana, vive desde 1960 no bairro, mantém sua língua materna e entende o português, mas se expressa em Espanhol evitando mesclar as línguas. Vejamos a equivalência sonora entre o português e o falar da entrevistada:

- a) O /s/ e /z/ em final de sílaba é pronunciado como fricativa glotal surda [h] ou sonora [ɦ] se vier seguida de consoante sonora. Porém, em início de palavra se mantém e em final de palavras é apagada.

s → h [ehpɛro] “espero”;

[d'eh di novembre] “dez de novembro”

[deɦdi] “desde”;

s → ʔ [Deʊ] “Deus”

s → s [sirigal] “seringal”

- b) A fricativa pós-alveolar sonora /ʒ/ é pronunciada como fricativa velar sonora [x]

ʒ → x [vixen] “virgem”

- c) A fricativa lábio dental sonora /v/ é pronunciada como oclusiva bilabial sonora /b/ em início de palavra e como fricativa bilabial sonora /β/ em início de sílaba entre duas vogais.

v → b, β [behtidu] “vestido” [biβir] “viver”

[sang^ri □ boli^βianu] “sangue Boliviano”

Para a palavra nominal [sang^r-i] em espanhol, acreditamos que o “r” fazendo parte do radical da palavra poderia ter uma explicação etmológica uma vez que mesmo não havendo o “r” no radical da palavra [sang-i], mas pode ser encontrado no português para o verbo [sang^r-ar]. Caberia aí um outro tipo de pesquisa para poder dar uma explicação mais exata.

Informante 3: 61 anos, originário da Ilha de São Silvestre (próximo à Costa Marques).

- a) O /r/ é pronunciado como fricativa glotal surda [h] em início e final de sílaba, porém quando vem seguida de uma consoante sonora assimila a sonoridade e é pronunciada sonora [ɦ]. Se uma seguida de uma consoante fricativa labial [v] ele se apaga. Uma hipótese seria a de que esse dialeto evita a sequência de duas fricativas juntas e opta por apagar uma, a que se encontra na estrutura silábica mais fraca, no caso aí exposto, a do coda silábico.

r → h, ɦ [ahpɛ] “arpa”; [hatu] “rato”; [ahmɛ] “arma”

r → ∅ [la □ vɛ] “larva”

- b) A fricativa alveolar surda /s/ é pronunciada [s] em início de palavra, como uma fricativa alveolar sonora [z] em final de sílaba antes de consoante sonora, [ɪs] como [s], porém com a inserção da vogal [ɪ] em final de palavra. Mas também tem a pronúncia fricativa pós-alveolar surda [ʃ] antes da africada pós-alveolar surda [tʃ] por assimilação do ponto de articulação.

s → s; z; ɪs [savɛnɛ] “savana”

[azmɛ] “asma”

[favaɪs] “favas”

[veʃʃidũ] “vestido”t

Curiosamente o informante utiliza o som africado pós-alveolar surdo diante de [i] como em [veʃʃidũ] “vestido” e [tʃiʃʃi] “triste, porém não utilizou a africada pós-alveolar sonora [dʒ] para /d/ diante de [i], como em [ditadũ] “ditado”. Como hipótese pensamos ser um falante que por viver em um contexto multidialetal esta assimilando a forma do dialeto em que está em contato.

c) O ditongo é monotongado pela queda da vogal [i]

ei→e [bere] “beira”

d) Pronuncia da lateral palatal [ʎ] em lateral alveolar palatalizada [ʎ]

ʎ→ʎ [paʎa] “palha”

e) Pronuncia da nasal palatal [ɲ] em aproximante palatal nasalizada [j̃]

ɲ→j̃ [ahẽj̃e] “aranha”

Informante 4: 44 anos.

Para a forma de falar desse informante é a pronuncia do /r/ que ao invés de ser uma fricativa glotal surda/sonora [h,ɦ] ele se realiza como fricativa velar surda[x] e sonora [ɣ] quando vier seguida de consoante sonora. E há o apagamento quando estiver em final de sílaba seguido de fricativa como também em final de palavra fazendo o alongamento da vogal.

r→x [maxe] “marra”; [axpe] “arpa” ;

→ɣ [faɣda] “farda”

→% [ma□] “mar”; [laʁva] larva”

Outra curiosidade sobre os aspectos linguísticos além das variações dialetais entre os moradores está no léxico que foram pronunciados por quase todos os entrevistados em sua oralidade. Vejamos:

Grupo 1: “alagação”; “barco”; “embarcação”, “peixe”; “jacaré”; “igara-

pé”; “arrastão” (utilizado pra pescaria), “beira”; árvore grandona”; “mato”, “urtiga”, “espinho”, “caminhozinho”; “índio”.

Além desses vocábulos existem também histórias “... me criei bem dizer dentro das canoas. Anoitecia e amanhecia e de manhazinha e nunca vi nada. A única coisa que vi foi onça, jacaré, cobra...” (informante 3).

Estes lexemas e histórias do discurso dos entrevistados mostra que os mesmos tiveram/tem em comum uma experiência de vida em comunidade ribeirinha rural.

Grupo 2: estrada de ferro, pista de avião. No grupo 2 vemos que os entrevistados estão a muito tempo na cidade, pois estes vocábulos citados levam ao passado na história do município.

Grupo 3: “geladeira”, “fogão”, “aparelho de som”, “móveis”, “água encanada”. Vemos aqui em suas palavras a sua integração a vida da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os moradores do Bairro triângulo de Guajará mirim são em sua maioria migrantes de áreas ribeirinhas e seringueiras, da zona rural dos rios Mamoré e Guaporé, assim como do país que faz fronteira com o município que é a Bolívia. A maioria tem em comum suas origens ribeirinhas, a escolarização incompleta ou a não escolarização, as mesmas experiências em períodos de chuvas quando ocorrem as enchentes, as mesmas perdas, as mesmas esperanças, etc.

Linguisticamente trata-se de variedades dialetais diversificadas, porém comuns da região e como não poderia faltar nesse contexto fronteiriço, o espanhol também faz parte do cenário sociolinguístico do local. Assim, conhecemos um pouco das dificuldades, ansiedades e necessidades do grupo; sua história e suas experiências de vida. Observamos, porém, no discurso dos moradores, que falta ação política para resolver os problemas sociais enfrentados pelos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BISOL, Leda. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. A geografia linguística no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.
- CAGLIARI, Luís Carlos. Análise fonológica. Introdução à teoria e a prática com especial destaque ao modelo fonêmico. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- CALOU, Diná; LEITE, Yonne. Iniciação a fonética e a fonologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 11ed., 2009.
- CUNHA, Celso. Língua portuguesa e realidade brasileira. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 13, 10. ed., 1984.
- DUBOIS, J. et alii. Dicionário de linguística. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FERRAREZI JR., Celso. Introdução à Semântica de contextos e cenários. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- JORNAL DE BRASÍLIA, 17 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://populacao.net.br/populacao-triangulo_guajara-mirim_ro.html>. Acesso em: 31 de out. de 2014.
- MINAYO, M.C.S. (1994). O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde (2a edição). SP-RJ: Hucitec-Abrasco.
- SILVA, Amizael Gomes da. No rastro dos Pioneiros: um pouco da história rondoniana. Porto Velho: Escopo, 1984.
- SILVA, Thais Cristóforo. Fonética e fonologia do português. São Paulo: contexto, 1998.

SUCESSO E NEGRITUDE: COMO OS CHOCQUIBTOWN, CONJUNTO COLOMBIANO NEGRO DE HIP-HOP ALTERNATIVO, PERDERAM PARTE DOS SEUS SIGNIFICADOS IDENTITÁRIOS

Teresa Di Somma

Yonier Alexander Orozco Marín

Nesse trabalho, pretendemos analisar a parcial perda de significados identitários na banda colombiana de hip-hop Chocquibtown, vencedora de dois Grammy Latinos, e que conseguiu um bom sucesso na Europa e nos Estados Unidos. Analisamos quatro canções de duas temporadas distintas desse grupo, ou seja, “Somos Pacífico” de 2006 e “De dónde vengo yo” de 2010 da primeira temporada, e “Nuqui (Te quiero para mi)” de 2016 e “Cuando te veo” de 2015.

Primeiramente, é importante contextualizar a banda dentro da realidade colombiana. Eles são originários do departamento de Chocó, departamento populado pelo oitenta por cento por negros, e foi lugar, no tempo da escravidão, de vários quilombos (ARAQUE, 2017, p. 6). O Departamento do Chocó encontra-se localizado na zona norte da região pacífica da Colômbia, considerada uma das regiões com maiores índices de biodiversidade no planeta. É uma região escassamente conhecida pelos colombianos e escassamente abordada nos meios de comunicação do país, um pouco como o Acre no Brasil, do qual os autores deste artigo escrevem. Cerca de um milhão de afro-colombianos habitam a região Pacífico do país, quarenta por cento dos quais moram em pequenas comunidades ribeirinhas (OSLENDER, 2004, 36).

É a região mais chuvosa do mundo, o que dificulta a agricultura e as comunicações com o resto da Colômbia. Por sua situação isolada, foi explorada pelas FARC, pelo cultivo de coca, mas também pelo governo e pelas empresas de mineração estrangeiras (ESCOBAR, 2004, p. 61),

pela extração do platino e do ouro, dos quais a região é muito rica (MOSQUERA, 2009). Esquecido e invisibilizado historicamente nas políticas do governo colombiano, o departamento do Chocó é comumente associado com a ideia de perigo, pobreza, escassez, atraso, delinquência e machismo pelo resto da população colombiana, segundo a experiência de um dos autores deste artigo, Orozco Marín, que é colombiano. O colombiano médio, nem associa a cultura negra com este departamento porque geralmente a liga só com a zona sul da região do Pacífico ou com o Caribe colombiano.

Nesse áspero contexto se posicionam os Chocquibtown: eles querem, por meio das suas canções, colocar no mapa do país o departamento de Chocó, e ensinar para o mundo inteiro que a “Colombia es más que coca, marihuana y café.” (CHOCQUIBTOWN, 2006). Eles se consideram, como declararam em uma entrevista, “embajadores de la música colombiana en el mundo” (CHOCQUIBTOWN, S.D.): por meio de suas músicas, eles querem difundir a realidade negra, ou seja, da “negritude” colombiana. Por Aimé Césaire (CÉSAIRE, 1955), o termo negritude, foi utilizado como expressão da revalorização da cultura africana contra a ideologia colonialista francesa, e contra a assimilação cultural dos povos colonizados em geral. É no contexto deste movimento cultural, começado por Césaire e Senghor que colocamos os Chocquibtown. (WADE, 2003, p. 149). A importância das questões identitárias negras emerge já a partir do nome da banda, “Chocquibtown”. A primeira parte, “Choc” – se refere ao departamento de Chocó, e a segunda, “Quib”, à sua capital, a cidade de Quibdó. A banda se formou no ano 2000, sete anos depois da inclusão na Constituição colombiana de 1993 (WADE, p. 149, 2003) das comunidades negras e a concessão a direitos de posse da terra a algumas comunidades negras da região colombiana costeira banhada pelo Pacífico — uma área cuja população é por oitenta por cento negra. Então os Chocquibtown se formaram como reflexo de um empoderamento da comunidade negra dentro da Colômbia.

Nas análises das quatro canções mencionadas, mostraremos a presença, ou ausência, segundo o caso, dos significados identitários da negritude.

Em “Somos Pacífico”, de 2006, a banda, utiliza um hip-hop

/ rap e funk que faz referência à música e cultura negra estadunidense das décadas de 70, 80 e 90 (como a Queen Latifah, os Fu Gees, por exemplo, e os filmes de Spike Lee), como é evidente na terceira parte do nome da banda, o “Town”, que acreditamos seja uma homenagem à gravadora discográfica de Detroit Motown Records, a qual publicou naquelas décadas canções de artistas negros como Stevie Wonder e Michael Jackson. Os Chocquibtown realizam um empoderamento negro a partir do sucesso da cultura afro-americana estadunidense para divulgar elementos identitários da região do Pacífico na Colômbia, como é evidente nos versos:

Somos pacíficos, estamos unidos / Nos une la región /
 La pinta, la raza y el don del sabor / Unidos por siempre,
 por la sangre, el color / Y hasta por la tierra / Ok! Si por
 si acaso usted no conoce / En el pacífico hay de todo para
 que lo goce / Étnicos, estilos que entre todos se ven / La
 forma de caminar / El cabello y hasta por la piel / Donde
 el manjar al desayuno es el plátano con queso // Y aho-
 ra dígame que cree usted / Por qué Colombia es más que
 coca, marihuana y café. (CHOCQUIBTOWN, 2006)

As letras, que acompanham uma base funk e rap, fazem referência ao pertencimento da banda à comunidade negra, da qual enfatizam a aparência, em particular a sua caracterização melânica: eles falam de cor, pel e sangue (Nos une la región / La pinta, la raza y el don del sabor / Unidos por siempre, por la sangre, el color / Y hasta por la tierra) aos quais está colegado o estilo deles (“La pinta” e “el don del sabor”), e a terra: estes elementos os deixam “Unidos por siempre”. Eles continuam elencando todas as características da sua comunidade, tanto positivas como negativas, como o desemprego, e as inundações pelas chuvas intensas, mas também as danças típicas, como o “aguabado” e o “pasillo”. Outras características que os une é a língua, um “hablar jerguiado”, “golpia’o al hablar”: “golpia’o” é a contração de “golpiado”, o que descreve uma maneira de falar na qual todos os participios passados são pronunciados sem o “d” da desinência, e que reaparece em toda a letra da canção (por exemplo: “queda’o”, “pega’o”, “tumba’o”, etc.). Outra expressão típica da gíria deles consiste no substituir a segunda pessoa singular do verbo “ser”,

que seria “eres” em espanhol, com a forma verbal jergal “sos”, típica do Pacífico. Eles falam da simples comida da região com orgulho, o pescado e o queijo com banana, que por eles é “el manjar al desayuno”.

A canção (GÓMEZ e SALGUEIRO, 2015) reivindica a diversidade afro-colombiana como uma realidade que os constitui como comunidade que se enuncia em modos de fala próprios:

Seguimos aquí con la herencia africana / Más fuerte que antes / Llevando el legado a todas partes / de forma constante / expresándonos a través de lo cultural (CHOCQUIBTOWN, 2006)

Não tem dúvida nenhuma, portanto, ouvindo as letras, sobre a origem e identidade étnica da banda. É importante essa declaração, porque muitas comunidades negras colombianas não são conscientes das próprias origens, como afirma Wade:

Para as populações rurais negras da região da costa do Pacífico, na Colômbia de hoje a idéia de origens africanas não costuma fazer parte de uma memória coletiva nem de uma tradição oral (Losonczy, 1997:354; Restrepo, 1997:302). (WADE, 2003, p. 150)

Este desconhecimento e recusa das próprias origens africanas acontece tanto no Pacífico quanto na costa do Caribe, de acordo com Cunin (2004).

De conteúdo ainda mais forte politicamente, é a canção “De donde vengo yo” de 2010. A peça começa com uma referência às lutas e aos sofrimentos da população negra, que foi deslocada várias vezes por conta da construção de hidrelétricas e pela exploração do território pelas indústrias minerárias estrangeiras. As letras unem e dão força a essa denúncia social, ressaltando, como em “Somos Pacífico” os elementos culturais da região: o gosto pelas baladas, pelos penteados extravagantes, e pelas bebidas alcoólicas.

De donde vengo yo / La cosa no es fácil pero siempre igual sobrevivimos / De donde vengo yo / De tanto luchar siempre con la nuestra nos salimos / De donde vengo yo / De aquí se habla mal pero todo está mucho mejor / De

donde vengo yo / Tenemos la lluvia, el frío, el calor //
 Racismo inminente mucha corrupción / Monte Culebra /
 Máquina de guerra / Desplazamientos por intereses en la
 tierra / Subienda de pescado / Agua por todo lado / Seis
 represas / Que ni el Discovery ha explotado / Minas llenas
 de oro y platino / Reyes en la biodiversidad

Nessas letras a banda configura e visibiliza o discurso da comunidade afro-colombiana do Pacífico, afetada por processos de deslocamento forçado e violentos, em nome do progresso capitalista. Segundo o olhar das povoações deslocadas

todos los protagonistas externos —guerrilleros, paramilitares, capitalistas y Estado— tienen el mismo proyecto, a saber: apropiarse de los territorios para dar una configuración radicalmente nueva a la región del Pacífico, que se ajuste al proyecto de modernidad capitalista consistente en extraer y explotar los recursos naturales. Este proyecto no es conforme a los intereses ni a la situación real de las comunidades negras e indígenas. En efecto, se trata de un proyecto planificado y no de un producto de la casualidad o una mera consecuencia de la guerra civil que afecta al país. Además, este proyecto se sitúa plenamente en la trayectoria histórica de la discriminación ejercida contra los grupos étnicos, debido a que es a los negros y a los indígenas a quienes perjudica más seriamente. (ESCOBAR, 2004, 61)

Os Chocquibtown assumem suas canções como instrumento para denunciar esses interesses, que agem contra das camadas mais pobres e racializadas da sociedade colombiana. Na canção mencionam a corrupção dos políticos, que se mistura aos interesses capitalistas das mineradoras, interessadas nos minerais preciosos da região. Ao mesmo tempo eles ressaltam a cultura da população afrodescendente, repetindo com força e agressividade o título da peça, “De donde vengo yo”, criando como um frente contra os exploradores da região, e colocando neste frente elementos identitários, quais o pescado, a abundância de água (os rios, o Pacífico e a chuva) e a biodiversidade da região.

As canções da segunda temporada da carreira da banda, a qual

começou em 2011 com a assinatura de um contrato discográfico com a Sony Music Entertainment (GONZALEZ, 2016, p. 266), que ocorreu com o alcance da notoriedade tanto nacional quanto internacional, mostram uma mudança nas temáticas. O grupo, que antes de chegar a essa etapa fazia parte de uma gravadora independente e fazia parte da “Nueva Musica Colombiana”, entrou em 2011 na cena *main stream*. É nesse contexto que as práticas musicais de Chocquibtown adquirem outros sentidos, já não ligados exclusivamente à situação do Chocó e os elementos identitários da região, mas também, a mercantilização desses produtos. Segundo García, as canções desta segunda temporada, têm “ritmos más globales” e “las canciones suenan mucho más ‘pop’ y resultan mucho menos exigentes para el público promedio” (GARCÍA, 2015). Em seguida, mostraremos como, de acordo com Gonzales, as peças mais recentes da banda têm “menos referencias territoriales. En consecuencia, es posible postular que [...], cuanto más pop, menos territorializadora y localizada es la música de Chocquibtown” (GONZALES, 2016, p. 266).

Neste segundo momento, constatamos que ocorre a perda de vários significados importantes de lutas e de muitos elementos identitários nas sonoridades da banda. A partir já do tipo de melodia, as peças da segunda temporada aqui analisadas se identificam como mais pop, perdendo a agressividade e a postura política daquelas do primeiro momento. Apresentamos aqui alguns versos da canção “Cuando te veo”, de 2015:

Cuando te veo, no dejo de pensar / que mi felicidad es completa / no paro de imaginar / que ahora si abarca todo el planeta / Mis sentimientos hacia ti / son como noche en luna llena / son tan profundos como el mar / infinitos como la arena (CHOCQUIBTOWN, 2015)

Aqui temos uma significativa perda de elementos identitários, evidente pelo abandono das questões políticas e identitárias, suplantadas pela clássica temática romântica, tópico de fácil aceitação pelo vasto público ao qual a gravadora Sony se apela. O tópico do amor aparece nos seus estereótipos mais banais: eles cantam de um sentimento que é como uma “noite de lua cheia / profundo como o mar / infinitos como a areia” e de uma felicidade que “cobre todo o planeta”. No vídeo temos qua-

tros garotos dançando em um contexto urbano periférico, contexto que contrasta fortemente, acreditamos, com as roupas sofisticadas tanto dos atores, como dos cantores.

Em “Nuqui (Te quiero para mí)”, de 2016, a temática é também romântica, mas pelo menos têm algumas referências identitárias, em quanto Nuquí é uma praia selvagem do departamento de Chocó, que, antes do sucesso desta canção, era largamente desconhecida pela grande maioria dos colombianos. Também se coloca em contraste com outras canções populares da Colômbia nas quais os enamorados cantam de ir para os Estados Unidos, como, por exemplo, “Mi primer millón”, do grupo Bacilos (2002), os quais cantam: “Estoy ya cansado de estar endeudado / De verte sufriendo por cada centavo / Dejémoslo todo y vámonos para Miami”. Os Chocquibtown, não obstante a fama internacional que poderia ter puxado eles a se submeter a esse sentimento de inferiorização, preferem mencionar Nuqui, para cantar uma história de amor, em vez de aspirar aos Estados Unidos, considerados na canção dos Bacilos como um lugar utópico, de prosperidade econômica e de felicidade, refletindo uma visão comum no interno da Colômbia.

Yo conocí una linda persona / el otro día en la capital / ca-
 imos bien a primera vista / de esas cosas que suelen pasar /
 Desde el día en que me hablo, me gustó su voz / y cuando
 lo miré, también me miró / me acerqué un poquito a él,
 también se acercó / y comencé a perderme en su mirada //
 Yo ya me voy, tras de ti, a las playas de Nuqui / bendigo el
 día y el lugar en que te conocí (CHOCQUIBTOWN, 2016)

Nesses trechos da canção “Nuqui (te quiero para mí)”, não obstante desapareçam também como em “Cuando te veo” as temáticas de luta políticas, a temática do amor se acompanha às questões identitárias ligadas à região. Isso é evidente já a partir do topônimo do título, tanto como a referência à Quibdo, capital do Chocó, que é a cidade onde os enamorados da canção se encontraram, e que portanto o cantor bendiz. Então, não obstante aqui também apareçam os clichês típicos do amor romântico, como o do amor à primeira vista, eles são contextualizados na geografia do subalterno, ou seja, aquela do Chocó. Não obstante isso, o

vídeo de “Nuqui”, que mostra imagens das suas praias selvagens, acreditamos possa ter tido uma intencionalidade de promoção turística na região, como é evidente nessa declaração da cantora do grupo: “No muchos colombianos conocen este lugar. Vale la pena ir a disfrutar de su belleza y su gente. El Pacífico está listo para que los colombianos se encuentren con él y vivan una experiencia única” (SEMANA, 2016).

Nos clipes das duas peças analisadas da primeira parte da carreira dos Chocquibtwon, os integrantes da banda aparecem como parte da população da região, em interação com eles e usando o mesmo tipo de roupas. Não existe uma intenção de se diferenciar do resto da população: a banda se mostra como integrante da população da região. A banda, junto com os moradores, são mostrados no seu dia a dia, nas suas festas, nas celebrações e festivais da região, pescando, dançando, fazendo penteados afro, consumindo bebidas alcoólicas: a banda mostra assim de ter um forte ligado com a região. Os Chocquibtown aparecem como integrados nessa coletividade, e não como um agente externo que pretende relatar a realidade da região “étnica”.

Essa situação é diferente nos clipes do segundo bloco. Em “Nuqui”, os membros da banda aparecem claramente diferenciados do resto da população da região, a qual aparece também em um número menor de cenas comparado com os clipes da primeira temporada. O grupo exibe roupas mais sofisticadas do que nos clipes mais antigos, que contrastam fortemente com a simplicidade dos moradores da região; esses últimos aparecem só ocasionalmente como se fossem elementos decorativos da paisagem, enquanto nos outros clipes eram os protagonistas dos clipes, junto com os cantores.

Neste momento *mainstream* da banda, os Chocquibtown assumem a postura de “higienizar” a região Pacífico em suas letras e clipes. Em “Nuqui” o Pacífico é representado como um paraíso esperando a ser visitado e explorado, em uma ótica colonial, carente de todas as problemáticas sociais, econômicas e políticas da região. Acontece também uma higienização da linguagem: todas as gírias presentes nas primeiras canções desaparecem, suplantada por um castelhano padrão.

É importante destacar que a peça “Nuqui” diferentemente de “Cuando te veo”, ainda tem na sua sonoridade a presença de instrumentos musicais característicos da região do Pacífico colombiano, como a marimba (similar ao xilofone) e o cununo (um tipo de tambor) que aparece também nos vídeos da primeira temporada. Em “Nuqui”, porém, nós acreditamos que estes instrumentos desenvolvam uma função puramente decorativa dentro da instrumentação da canção, dando um toque vagamente “étnico” a uma peça música pop. Em “Somos Pacífico” e “De donde vengo yo”, por contra, o ritmo forte destes instrumentos de origem africana se encaixa com a força das letras, virando instrumento de luta política e identitária.

É possível interpretar a desapareição de significados identitários discutida neste trabalho como o resultado do sucesso internacional da banda e a conseqüente maior comercialidade das suas produções. Com essa comercialidade, a música dos Chocquibtown se adéqua aos fins da racionalidade instrumental do mercado global (GÓMEZ, SALGUEIRO, 2015), gerando um conflito entre a necessidade de apresentar seus elementos identitários no contexto homogeneizante da música *main stream*.

Conforme Baudrillard, a perda de significados é justamente o resultado da reprodução ilimitada de informações implicada no processo de comunicação global: neste processo, os signos são esvaziados dos seus significados e viram simulacros (BAUDRILLARD, 1994). O que é importante, na realidade pós-moderna, é o fato que este processo toca também as narrativas de libertação, que, conforme Jameson, podem ser “desarmadas e reabsorvidas pelo mesmo sistema do qual eles mesmos podem ser consideradas uma parte, porque não podem obter alguma distância dele” (JAMESON, 1984, p. 87).

BIBLIOGRAFIA

- ARAQUE, F. A. G. La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas, **Diálogos sobre educación**, 2017, 15.
- BACILOS, **Mi primer millon**, < <https://goo.gl/DNHrC9> >
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacra and Simulation**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1994.
- CÉSAIRE, A. *Discours sur le colonialisme*. Paris: Présence africaine, 1955.

- CHOCQUIBTOWN < <http://www.chocquibtown.com> >
- CHOCQUIBTOWN, **Cuando te veo**, 2015 < <https://goo.gl/MhGU9Y> >
- CHOCQUIBTOWN, **De donde vengo yo**, 2010, < <https://goo.gl/jHwGNm> >
- CHOCQUIBTOWN, **Nuqui (te quiero para mí)**, 2016, < <https://goo.gl/sP-FWVU> >
- CHOCQUIBTOWN, **Somos Pacífico**, 2006, < <https://goo.gl/trRRPf> >
- CUNIN, E. De la esclavitud al multiculturalismo: el antropólogo entre identidad rechazada e identidad instrumentalizada. In: RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Conflicto e (in)visibilidad: Retos en los estudios de la gente negra en Colombia**, Editorial Universidad del Cauca, p. 141-156, 2004.
- ESCOBAR, A. Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el Pacífico colombiano. In: RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Conflicto e (in)visibilidad: Retos en los estudios de la gente negra en Colombia**, Editorial Universidad del Cauca, p. 53-72, 2004.
- GARCÍA, C. Monsieur Periné, Bomba Estéreo y Chocquibtown ya no son independientes, **Shock Música**, 2015. < <https://goo.gl/UFCRKe> >
- GONZÁLEZ, D. F. G. Bandas sonoras de la colombianidad. Un estudio de los íconos musicales de la nación en el siglo XXI. Tesis, Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, 2016. < <http://www.bdigital.unal.edu.co/57277/> >
- GÓMEZ, G.; SALGUEIRO, A. Jovens negros e músicas da diáspora na Colômbia: tensões que perpassam e articulam a comunicação, a estética e a política. *Inter*, v. 20, n.2, p. 139-162, 2015.
- JAMESON, F. Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. **New Left Review**, vol. 1, no. 146, 1984, pp. 53-92.
- MOSQUERA, J. El saqueo de la Chocó Pacífico, **Semana.com** < <https://goo.gl/5dk2YW> >
- OSLENDER, U. Geografías de terror y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: conceptualizando el problema y buscando respuestas. In: RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Conflicto e (in)visibilidad: Retos en los estudios de la gente negra en Colombia**, Editorial Universidad del Cauca, p. 35-52, 2004.
- SEMANA, Nuquí, el nuevo video de ChocQuibTown, **Semana.com**, 2016 < <https://goo.gl/wSxwzf> >
- WADE, P. Compreendendo a “África” e a “negritude” na Colômbia: a música e a política da cultura. **Estudos afro-asiáticos**, 25.1, 2003, p. 145-178.

VARIAÇÃO NA FORMA DO GERÚNDIO NA VILA FEITOSA DE CANAÃ DOS CARAJÁS

Valdirene Lemes da Silva

Sidi Facundes

INTRODUÇÃO

Este trabalho estuda a variação na pronúncia do morfema de gerúndio na fala de moradores da zona rural de Canaã dos Carajás, advindos de Goiás, Maranhão, Minas Gerais e Pará, levando em consideração os fatores linguísticos e não linguísticos condicionantes, que levam diferentes falantes a pronunciarem ou não o /d/ em *-ando*, *-endo* ou *-indo*. O propósito deste trabalho é verificar e analisar quais fatores linguísticos e sociais condicionam a ocorrência desse fenômeno.

Nosso interesse em estudar a redução do gerúndio surgiu a partir da constatação de que na fala da zona rural pesquisada há bastante variação linguística, quando comparada à variedade do português padrão, e ao fato de que os que ali residem são originários de diferentes estados. Dentre os casos de variação linguística atestados, a redução do morfema gerúndio está bastante presente. Além disso, notamos que o objeto em foco ainda necessita de pesquisas em diversas regiões do Brasil. Portanto, a descrição e análise dessa variedade constitui importante contribuição para a descrição do português falado no Brasil. Nas palavras de Coelho (2015, p.15), na “sociolinguística variacionista, dialeto e falar são sinônimos de variedade. É importante observar que dialeto, aqui, não corresponde a uma variedade “inferior” ou estigmatizada de uma língua, mas sim – como é equivalente a variedade – ao falar característico de determinado grupo social e/ou regional”. Utilizamos os métodos da linguística descritiva, especialmente os métodos da sociolinguística variacionista, de Labov (1972, p.191), em que a língua é estudada enquanto interação social, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio-histórico. Assim, a ocor-

rência de cada uma das variantes é levantada e correlacionada com os fatores que favorecem ou inibem essa ocorrência. Labov (1972, p.94) explica assim esse princípio analítico:

“Qualquer forma variável (um membro de um conjunto de formas alternativas de “dizer a mesma coisa”) deve ser reportada com a proporção de casos em que a forma ocorreu no ambiente relevante, comparada ao número total de casos em que ela poderia ter ocorrido.”

Vale ressaltar que estudos sobre a realidade do português falado no Brasil é de suma importância, considerando as variedades dialetais em nosso país. É extremamente importante ainda reconhecer e valorizar as variedades do português brasileiro, pois é um ato contra o preconceito linguístico, em favor daqueles que fazem uso de variedades ainda hoje estigmatizadas.

Com fundamentação nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e considerando as pesquisas já realizadas sobre a temática em discussão, nosso estudo propõe averiguar as seguintes questões:

- A extensão do item lexical portador do morfema /ndo/ favorece o fenômeno?

- Há alguma influência da consoante final da raiz quanto na ocorrência do fenômeno abordado?

- Há alguma relação entre nível de escolaridade e o apagamento da consoante /d/ no morfema gerúndio?

- Há alguma relação entre faixa etária e o apagamento da consoante /d/ no morfema gerúndio?

- Há alguma relação entre o fator sexo e o fenômeno em estudo?

- Há alguma relação entre a procedência dos falantes e a ocorrência do fenômeno em estudo?

- Há alguma relação entre grau de monitoração da fala pelo falante no que concerne à variação do morfema de gerúndio?

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na pri-

meira parte, a introdução, onde são apresentados, brevemente, o tema desenvolvido neste artigo, a sua justificativa e as questões que pretendemos responder na análise; na segunda, fazemos a revisão da literatura sobre o fenômeno abordado na perspectiva variacionista; na terceira, descrevemos a constituição da nossa amostra, o perfil dos falantes; na quarta, expomos e analisamos os resultados obtidos; e, na última parte, tecemos as considerações finais.

ESTUDOS ANTERIORES SOBRE O GERÚNDIO

Atualmente, ainda poucos são os estudos que abordam a redução do morfema de gerúndio no Português Brasileiro (PB). Mollica (1989 apud FERREIRA, 2010) descreve a redução do gerúndio para o dialeto carioca; Cristófaró Silva (1996 apud FERREIRA, 2010) discute a interação entre o processo fonológico e os componentes fonológicos, morfológicos e sintáticos na gramática do português brasileiro; Martins (2001 apud FERREIRA, 2010) descreve o apagamento da oclusiva dental na fala de João Pessoa (PB); Dalpian & Méa (2002 apud FERREIRA, 2010) abordam a transformação dos fonemas a partir das línguas populares do Brasil entre outros.

A denominação do fenômeno fonológico de redução do morfema de gerúndio varia de autor para autor. Uns caracterizam-no como assimilação, outros como apagamento. É provável que ambos assimilação e apagamento ocorram em diferentes variedades do português brasileiro. Assim, devido à eliminação da consoante /d/ ser mais perceptível nos dados aqui analisados, o fenômeno será descrito neste trabalho como apagamento de /d/.

O FENÔMENO GERÚNDIO E SUA REDUÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)

O gerúndio no Português Brasileiro é a forma verbal indicada pela junção do morfema flexional /ndo/, escrito “-ndo”, à parte invariável do verbo, que é a raiz, como em *falando*.

A forma de gerúndio é, morfológicamente, uma forma verbal, pois mesmo como determinante de um substantivo (para indicar um processo que nele se passa) não concorda com ele nem em número nem em gênero (cf. CÂMARA JUNIOR, 1972, apud FERREIRA, 2010, p.18).

O fenômeno da redução do morfema gerúndio é **um processo fonológico que acomete as formas de gerúndio no Português Brasileiro (PB)**. E quando ocorre, por exemplo, ‘ama[nu]’ para *amando*, é favorecida pela presença do segmento nasal, pelo fato de este ter o mesmo traço de ponto de articulação da consoante /d/ adjacente, ou seja, /n/ e /d/ são [+ anterior] e [+ coronal].

Coutinho (1967, p. 275 apud FERREIRA, 210, p.24), ao descrever algumas perdas sofridas pelo latim literário, argumenta que o gerúndio teve novo emprego, pois a forma no ablativo substituiu em parte o participípio presente. Por outro lado, não se passou ao português o emprego do gerundivo, que se encontra representado, em português, por alguns substantivos e adjetivos, como, por exemplo, *merenda*, *oferenda*, *memorando*, *infando* e *nefando*. Assim, segundo Coutinho, foi-se vulgarizando entre nós a terminação “-ndo” com valor de substantivo verbal numa série de palavras cultas: *examinando*, *educando*, *graduando*, *professorando*, *doutorando*.

Quanto ao emprego do gerúndio, Cunha & Cintra (2001, p.490 apud FERREIRA, 2010), de uma perspectiva da Gramática Tradicional por exemplo, descrevem que o gerúndio pode se apresentar de duas formas: uma simples (*lendo*) e outra composta (*tendo* ou *havendo* lido). Segundo os autores, a forma simples expressa uma ação em curso, que pode ser imediatamente anterior ou posterior ou ainda simultânea à ação expressa pelo verbo da oração principal. A forma composta é de caráter perfeito e indica uma ação concluída anteriormente à que exprime o verbo da oração principal.

Dalpian e Méa (2002 apud FERREIRA 210, p.28), ao tratar de questões fonético-fonológicas da língua portuguesa, por meio de uma perspectiva diacrônica e sincrônica, que considera tanto o passado latino como a realidade das linguagens populares do Brasil, dedicam uma seção do seu trabalho aos processos que consistem na troca ou transformação de fonemas. Os autores afirmam que, na redução do morfema de gerúndio, há um processo de assimilação na troca do /nd/ por /n/, como em: *andando* > ‘anda[nu]’, *falando* > ‘fala[nu]’, *comendo* > ‘come[nu]’, *fazendo* > ‘faze[nu]’, *vendo* > ‘ve[nu]’, *cantando* > ‘canta[nu]’. Para eles, o fato de os

fonemas dentais ou alveolares, respectivamente, [n] e [d] serem pronunciados na mesma zona de articulação torna-os iguais ou semelhantes, quanto ao modo de articulação. Dessa maneira, a forma *andando* passaria por dois processos ‘anda[nno]’ > ‘anda[no]’: a primeira forma é uma assimilação em que o /d/ se transforma em /n/ (nd > nn) e a segunda é uma simplificação (nn > n).

Campos (1972 apud FERREIRA 2010, p.24), ao realizar um estudo histórico-descritivo do gerúndio no português em textos latinos, verificou que: (i) o latim clássico possuía três formas nitidamente distintas de gerúndio, que eram chamadas de gerúndio (forma do ablativo), de gerundivo (adjetivo verbal, da voz passiva, quando construído com regência verbal) e de particípio presente (forma adjetiva do verbo); (ii) a forma ablativa do gerúndio destaca-se por ser a única que permaneceu até hoje nas línguas românicas, tendo sido usada no latim clássico com valor adverbial instrumental, referindo-se diretamente ao verbo da oração principal.

Cabe salientar que o gerúndio não é um tempo verbal, como sugere a gramática normativa. O gerúndio é uma forma nominal do verbo. São três as formas nominais: infinitivo, particípio e gerúndio. No caso do gerúndio, o morfema é a desinência –ndo, e esta é sempre precedida por uma vogal temática /a/, /e/ ou /i/.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, fizemos uso do método da triangulação, concebido por Labov (2006, apud Meyerhoff, p.54), que aborda uma dinâmica de investigação, normalmente utilizada em pesquisas quantitativas e qualitativas, a qual compreende processos, análises e resultados. É um método que utiliza diferentes instrumentos de coleta e análise de dados e posterior cruzamento de seus resultados, a fim de credibilizar a pesquisa. Contamos ainda com um banco de dados obtidos a partir de entrevistas gravadas em gravador digital. Foram 15 minutos de gravação com cada entrevistado, sendo 32 entrevistados, divididos por sexo, faixa etária, escolaridade e procedência. Desse total, houve 16 homens e 16 mulheres entre 15 e 39 anos e de 40 anos ou mais, residentes na zona rural do município de Canaã dos Carajás, obedecendo aos seguintes critérios

de escolaridade: ensino fundamental e ensino médio completo (Quadro 1). Dada a natureza das variantes linguísticas investigadas, assim como o contexto sócio-histórico em que seus falantes se inserem, isto é, em uma região constituída pela migração de pessoas de diferentes faixas etárias, os fatores socioculturais já anteriormente mencionados, foram investigados como possíveis determinantes não linguísticas associadas ao à ausência ou presença de /d/ no sufixo de gerúndio. Examinamos também fatores linguísticos que tinham a maior probabilidade de influenciar a redução ou não do morfema de gerúndio (Quadro 2).

Quadro 1: Fatores Extralinguísticos

FATORES EXTRALINGUÍSTICOS
Procedência geográfica
Sexo/Gênero
Faixa etária
Escolaridade
Graus de monitoração

Quadro 2: Fatores Linguísticos

FATORES LINGUÍSTICOS
Vogal Temática
Tipo Silábico
Consoante final da raiz
Número de sílabas

Com relação ao método para constituição de tais dados, foram utilizados dois tipos de questionário lexical e um relato pessoal. Nos dois tipos de questionários lexicais são abordadas questões diversas, a fim de observar o comportamento linguístico dos entrevistados, em diversas abordagens. Em seguida, foi feita a transcrição da fala dos informantes, posteriormente a análise dos dados. A partir de tais dados, analisamos os resultados, os quais foram estratificados conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1: Estratificação dos dados

	GO	PA	MA	MG
Sexo/gênero	2	2	2	2
Faixa Etária	2	2	2	2
Escolaridade	2	2	2	2
Graus de monitoração/estilo	2	2	2	2
TOTAL	8	8	8	8

Examinamos a hipótese de que a variação na forma desse sufixo já mencionado é determinada, em parte, pela procedência, graus de escolaridade e nível de monitoração da fala pelos indivíduos locais. Ao final de todo esse processo, constatamos a importância dos contextos - social e linguístico - na variação do português falado no município de Canaã dos Carajás, em sua zona rural, conforme veremos abaixo.

MÉTODOS QUALITATIVO VS. QUANTITATIVO NA LINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Há dois métodos de pesquisa na sociolinguística, e nas ciências em geral, que são o qualitativo e o quantitativo. O método qualitativo vai além da pesquisa propriamente dita. Ele não se prende a recursos já padronizados, logo não é inflexível. O pesquisador que decide por essa linha qualitativa deve estar disposto a se aprofundar no contexto da pesquisa e também deve estar disposto a ter novas concepções sobre determinado aspecto da linguagem, por exemplo. Já o método quantitativo parte de dados previamente coletados; assim sendo, trabalha com um sistema de quantificação estatística, que o faz chegar à determinada conclusão diante da situação-problema. Partindo desses aspectos que circundam a pesquisa quantitativa, constata-se que há uma interdependência entre o quantitativo e o qualitativo.

Em nossa pesquisa há um pouco dos dois métodos. Considerando que levamos em conta o contexto do qual cada indivíduo faz parte, ou seja, algumas características particulares de cada uma das pessoas entrevistadas. Devido à quantificação de nossos dados, fizemos uso também do

método quantitativo. Contudo não verificamos a significância estatística dos números que obtivemos, embora tenhamos quantificado todos os fatores linguísticos e não linguísticos relevantes.

A metodologia é um ponto crucial na realização de pesquisas científicas, pois é através dela que é possível a obtenção de resultados representativos e, que, de fato, refletem os fenômenos investigados. O uso de uma boa metodologia influencia diretamente na obtenção de um bom produto final. Além dos cinco parâmetros socioculturais (sexo, procedência geográfica, escolaridade, estilo/modalidade e faixa etária) investigados, consideramos também os seguintes parâmetros linguísticos: vogal temática, tipo silábico, consoante final da raiz e número de sílabas, como possíveis favorecedores (ou não) do uso da forma reduzida do gerúndio.

PROTOCOLOS DA PESQUISA

Os dados foram coletados, em parte, com um gravador de Smartphone (MotoG segunda geração), e, na maior parte, em um gravador digital da marca Sony; todos os áudios foram gravados em formato Wave. Com os dados já coletados, ouvimos as gravações, para nos certificarmos de que o que fora coletado apresentava qualidade adequada, assim como os fenômenos sob investigação. Em seguida, partimos mais uma vez para a audição, e agora também transcrição dos dados. As transcrições foram feitas no programa Microsoft Word 2010. Após as transcrições, contabilizamos manualmente as ocorrências do fenômeno aqui estudado. Em seguida, utilizamos o programa Microsoft Excel para montarmos algumas tabelas com os dados obtidos. No protocolo de coleta de dados foram utilizados os seguintes questionários:

1. Pares mínimos;
2. Imagens;
3. Elaboração de frases curtas;
4. Completar frases com palavra alvo;
5. Indução de produção de frases análogas);
6. Relato pessoal.

Os questionários supracitados foram especificamente elabo-

rados com vista a capturar as situações linguísticas em que poderia haver a presença do fenômeno da redução na forma do morfema de gerúndio. Cada questionário está direcionado para um parâmetro não linguístico, em particular. Portanto, apesar de diferentes, esses questionários se completam ao final.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a discussão sobre a teoria e metodologia utilizadas neste trabalho, e da contextualização geográfica e histórica do local da pesquisa, apresentamos uma descrição dos dados, nossa proposta de análise e interpretação de resultado. Primeiramente, examinaremos os fatores linguísticos e seu possível favorecimento da redução do gerúndio. Em seguida, examinaremos os fatores não linguísticos, e sua possível relação com a redução do gerúndio.

FATORES LINGUÍSTICOS

Os fatores linguísticos são fatores referentes ao aspecto interno da língua, ou seja, seu aspecto estrutural, a maneira como a língua está organizada.

VOGAL TEMÁTICA

No Português Brasileiro (PB) há quatro as vogais temáticas: /a/, /e/, /i/ e /o/. Em que /a/ caracteriza os verbos de primeira conjugação, a exemplo de *falando*; /e/ os de segunda conjugação, como *escrevendo*; /i/ os de terceira conjugação, como, por exemplo, *usufruído* e /o/ os verbos de quarta conjugação, como em *compondo*. Dado que todos os verbos de quarta conjugação derivam do verbo “pôr”, e coincidem, ao menos parcialmente, com a conjugação em segunda pessoa (ex.: “puser”, “tiver” vs. “pusesse”, “tivesse”), incluímos apenas as três primeiras conjugações neste trabalho. Assim, examinamos a vogal temática que precede o morfema indicativo de gerúndio e verificamos se alguma delas favorecia ou não o uso da forma reduzida do morfema em análise.

Os resultados revelaram que há uma frequência muito maior da vogal temática da primeira conjugação associada ao uso da forma reduzida do gerúndio, seguida das vogais temáticas de segunda e terceira

conjugações, respectivamente. Isso ocorre na fala de todos os falantes e de todas as procedências. A vogal temática de primeira conjugação favorece a redução em 128 casos, de um total de 270 palavras de falantes procedentes de Goiás. A vogal de segunda conjugação ocorre com a forma reduzida do gerúndio em 57 casos. Já a vogal temática de terceira conjugação ocorre com a forma reduzida de gerúndio em apenas 18 casos. O processo é o mesmo para todas as procedências. Embora esse seja um dado relevante para a análise, ele não indica que a vogal temática é um fator linguístico que favorece o uso da forma reduzida do gerúndio, pois a primeira conjugação é mais frequente que as demais conjugações em português. Portanto, esses números são motivados, ao menos em parte, pela frequência total de cada conjugação na língua. Ou seja, há mais redução em verbos de primeira conjugação porque há bem mais verbos nessa conjugação do que nas demais na língua portuguesa.

TIPO SILÁBICO

Seria recomedável verificarmos se o tipo de sílaba influencia ou não no uso da forma reduzida do morfema de gerúndio. Uma questão seria se palavras como “cantando, entrando saindo”, nas quais a última sílaba do morfema lexical (cant-, entr- ou sai-) varia em sua estrutura, apresentariam alguma diferença em relação à redução do morfema de gerúndio. Infelizmente, as estruturas silábicas CCV e V não apareceram no *corpus* utilizado em nossa pesquisa, inviabilizando a verificação desse fator.

CONSOANTE FINAL DA RAIZ

A consoante final da raiz de uma palavra pode ser pertinente no que se refere a determinados estudos linguísticos, e por isso também foi examinada em nossa pesquisa. Verificamos cuidadosamente cada uma das consoantes recorrentes e constatamos que a consoante /t/ é predominante, e, portanto, poderia ser um fator linguístico que tem um importante papel no uso da forma reduzida do gerúndio. Esse possível favorecimento da redução do gerúndio proporcionado pela consoante /t/ ocorre na fala de todos os falantes e de todas as procedências. Entretanto, não se pode descartar também a possibilidade desse resultado ser um efeito colateral da frequência geral de /t/ na língua portuguesa.

NÚMERO DE SÍLABAS

O número de sílabas é considerado uma variável potencialmente relevante no uso da forma reduzida do gerúndio, logo o investigamos em nosso estudo, no que concerne ao apagamento da oclusiva /d/. Classificamos todas as ocorrências de verbos dissilábicos, trissilábicos e polissilábicos. Em média 35% de palavras dissilábicas, 43% da trissilábicas, e 52,4% das polissilábicas sofreram redução. Isso indica que quanto mais sílabas tiver a palavra, maior a probabilidade de o morfema gerúndio sofrer redução.

FATORES NÃO LINGUÍSTICOS

Os fatores não linguísticos são fatores externos à estrutura interna da língua. São iguais em importância e imprescindíveis no que se refere aos aspectos de estudo de uma comunidade linguística.

PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA

Quando levamos em consideração apenas a procedência dos falantes, independente dos demais fatores socioculturais, notamos que, no geral, a variante reduzida ocorre com menos frequência que a variante não reduzida na fala dos falantes de todas as procedências. Isso sugere que apenas a origem dos entrevistados não determina se haverá redução do gerúndio. Entretanto, esses dados também mostram que na fala dos indivíduos originários do Pará, a redução do gerúndio é bem menos frequente que a média geral quando todas as procedências são consideradas. Portanto, os indivíduos originários de cidades paraenses são aqueles que menos fazem uso da forma reduzida do gerúndio. Podemos utilizar isso como evidência de que a redução do gerúndio é uma variante linguística que foi importada de outros estados, entre eles Minas Gerais, Maranhão e Goiás. Portanto, preliminarmente, nossos dados sugerem que a forma reduzida do gerúndio atestada da Vila Feitosa chegou com os indivíduos que migraram desses três últimos estados mencionados.

Sexo

Em se tratando de Sociolinguística, um fator frequentemente relevante no uso de formas variantes é o sexo de quem fala. Nossos dados

revelam que ambos os sexos fazem mais uso da forma não reduzida do que da forma reduzida. Isso sugere que sexo sozinho não favorece o uso da forma reduzida. De fato, vemos que a média de formas reduzidas para o gênero masculino (18,3) é um pouco superior a do gênero feminino; porém, o mesmo acontece com a forma não reduzida - também mais frequente na fala dos homens (37,1). Isso acontece, porém, porque há um número maior de uso do gerúndio nos dados da fala masculina do que na fala feminina.

FAIXA ETÁRIA

Examinamos a possível relação entre faixa etária e o uso da redução do gerúndio. Com a hipótese de que a redução do gerúndio seria um traço linguístico trazido com os imigrantes de outros estados, e não originário do Pará. Nossa expectativa era, portanto, que tal fenômeno ocorresse com maior frequência na fala das pessoas com maior faixa etária, que teriam preservado traços da fala de seu local de origem. Isso foi confirmado para os estados de Minas Gerais, Goiás, mas não para o estado do Maranhão e Pará.

ESCOLARIDADE

Supondo que o uso da forma reduzida do gerúndio estaria associado à fala coloquial, nossa expectativa era que um grau menor de escolaridade favorecesse o uso dessa forma reduzida do gerúndio. Entretanto, nossos dados confirmam nossa hipótese inicial apenas para a fala dos indivíduos com origem em MG e no MA. Tanto os indivíduos de GO quanto aqueles do PA com nível médio utilizam a forma reduzida com maior frequência que a forma não reduzida.

O fator escolaridade sugere, portanto, um possível indício de uso diglótico da linguagem na fala de indivíduos de MG e MA, porém, não na fala de indivíduos do PA e GO. Ao que tudo indica, essa diferenciação está ainda em processo de desenvolvimento. Embora a ausência de uma relação entre escolaridade e redução do gerúndio na fala de paraenses possa ser explicada pelo uso menos frequente dessa redução, ainda não temos explicação sobre o porquê de não haver redução do morfema

em estudo na fala de indivíduos provenientes de GO. Uma informação relevante sobre os falantes de GO é que a maioria destes, assim como acontece com a maioria dos entrevistados paraenses de nossa pesquisa, está rotineiramente envolvida em situações de comunicação que exigem certa formalidade, pois participam de reuniões de associações locais, têm funções nas igrejas locais, fazem ou já fizeram cursos de qualificação profissional, o que já é um diferencial em comparação com os falantes das demais regiões aqui consideradas. É importante também mencionar aqui algumas informações pertinentes sobre os falantes do estado do MA e MG: Todos os falantes dos estados anteriormente citados relataram não terem tido muita oportunidade de se qualificar para conseguir um bom emprego; alguns, principalmente os de Faixa Etária 2 (FE2), reclamaram bastante sobre o tradicionalismo vivido em sua juventude, e que, devido a isso, muitos não puderam dar continuidade aos estudos, e apontam diversos fatores que impossibilitam um recomeço.

GRAUS DE MONITORAÇÃO

De modo a detectar diferentes graus de monitoração, utilizamos diferentes questionários, cada um tenta induzir um grau maior ou menor de monitoração: (i) pares mínimos, (ii) produção de frase a partir de uma palavra geradora, (iii) preenchimento de lacuna com verbo no gerúndio, (iv) construção de frase análoga flexionando o verbo no gerúndio, (v) construção de frase a partir imagem, (vi) produção de texto livre.

Em relação ao questionário (i) de pares mínimos, nossa expectativa era que houvesse o maior grau de monitoramento possível, dada a similaridade formal entre cada par de palavras. De fato, como era esperado, houve predomínio da forma não reduzida do gerúndio na fala de indivíduos de todas as procedências, atingindo zero na fala dos indivíduos provenientes do Pará.

No questionário que fez uso de uma palavra geradora, uma palavra foi dada para que os entrevistados construíssem frases a partir de exemplos, e a palavra ocorre em um contexto frasal. Esperávamos um grau menor de monitoração da fala do que aquele apresentado na lista de palavras isoladas ou talvez mesmo no uso de imagens. A diferença, entre-

tanto, é pouca em relação aos resultados obtidos através de pares mínimos. No entanto, os dados também sugerem que esse método desfavoreceu a redução do gerúndio, quando comparado ao uso de imagens.

Os resultados referentes ao questionário (iii), em que fornecemos uma frase a ser completada pelo falante com o verbo na forma do gerúndio, esperava-se favorecer mais o uso da forma reduzida no gerúndio que com o questionário anterior. A diferença, entretanto, é pouca, indicando que tal favorecimento não ocorreu.

O questionário (iv) levava os entrevistados a apenas flexionar na forma do gerúndio ao completar uma frase que fornecíamos. Com foco na palavra, esperávamos desfavorecer o uso da forma reduzida do gerúndio. Os resultados não diferem de forma significativa daqueles obtidos através de pares mínimos, palavra geradora da frase e preenchimento da lacuna na frase.

O questionário (v) fez uso de imagens para obter as palavras em frases, portanto, sem qualquer possível interferência da escrita ou de meio tecnológico. A expectativa era que a ausência do código escrito favorecesse a variante coloquial, ou seja, o uso da forma reduzida do gerúndio. No entanto, o uso da forma não reduzida permanece mais frequente, ainda que com pequena diferença em relação à forma reduzida, à exceção da fala dos indivíduos provenientes do PA, em que o uso da forma não reduzida é muito mais frequente. Como já observamos acima, a maioria dos falantes provenientes do PA está envolvida cotidianamente em situações formais da língua, pois muitos frequentam igrejas, fazem parte de associações locais, trabalham em locais que exigem certas formalidades.

Finalmente, em relação ao questionário (vi), que levou os entrevistados a produzirem textos sobre tópicos específicos, era esperado o favorecimento do uso da forma reduzida do gerúndio, com o menor grau de monitoração entre os métodos utilizados. De fato, foi onde a frequência de uso da redução mais se aproximou do uso da forma não reduzida. Isso sugere que graus de monitoração, portanto, estilos da linguagem, constituem o fator mais importante, entre aqueles investigados neste trabalho, na determinação do uso da forma reduzida do gerúndio na fala da Vila Feitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho examinamos fatores linguísticos e não linguísticos que podem favorecer ou não o uso da forma reduzida do morfema de gerúndio no português falado na Vila Feitosa, nos arredores de Canaã dos Carajás, no Pará. Nossos resultados sugerem que proveniência é um fator, mas não o único que favorece o uso da forma reduzida do gerúndio e que o uso dessa forma ocorre na fala de indivíduos, independentemente dos fatores socioculturais investigados; sugerem ainda que graus monitoração é o correlato mais importante entre aqueles investigados como facilitadores do uso da forma reduzida do gerúndio. Outros fatores não considerados na análise precisam ser verificados em futuros trabalhos, principalmente em uma pesquisa qualitativa, para que haja um estudo mais minucioso acerca do fenômeno em questão.

O fato de indivíduos de origem paraense fazerem uso da forma reduzida do gerúndio, ainda que em menor escala que os demais, não indica, necessariamente, que estes paraenses estejam adquirindo esse comportamento trazido pelos imigrantes. Dizemos isso porque todos os entrevistados pertencem a localidades do Sul e Sudeste do Pará, cujos pais nasceram fora do Pará. Portanto, o mais provável é que estes entrevistados preservem traços de seus pais, e não que os tenham adquirido como inovações. No entanto, para confirmarmos isso, seria necessário incluir na pesquisa dados de indivíduos da região do Marajó, Belém e suas proximidades, que não tenham pais ou avós imigrantes de outros estados. Isso, no entanto, está além do escopo deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

_____. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____ **Estrutura da Língua Portuguesa.** 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** (Tradução Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, O. G. L. A. de S. **O gerúndio no português** (*estudo histórico-descritivo*). Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Araraquara, 1972.

COUTINHO, I. de L. **Pontos de gramática histórica.** 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1967.

CUNHA, C.; **CINTRA**, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DALPIAN, L.; **MÉA**, C. P. D. **Do latim ao português: estudos fonético/fonológico**, 2002. Relatório de pesquisa referente ao Edital 05/2001-PRPGP. Disponível em: <www.unifra.br/professores/laurindo/versão%20final%20pesquisa%202002.doc>.

FERREIRA, Jesuelem Salvani. **O apagamento do /d/ em morfema de gerúndio no dialeto de São José do Rio Preto.** - São José do Rio Preto: 2010.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos** (1972). (Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEYERHOFF, Miriam. **Introducing sociolinguistics.** – New York: 2006.

CANÇÃO POPULAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO RÍTMICO PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Vanessa da Silva Pereira

INTRODUÇÃO

O currículo educacional possui a finalidade de preparar os alunos e alunas para serem cidadãos críticos e ativos, que conhecem suas origens, o processo de criação e colonização brasileira, capazes de trabalhar em grupo, tomar decisões, realizar debates críticos, vivenciando como é estar em sociedade, para que posteriormente reproduzam os conhecimentos, normas e valores adquiridos em sua comunidade, (Silva, 1995). Por meio da educação são transmitidos conhecimentos, destrezas e valores estimulando as crianças se sentirem parte de uma comunidade, conscientizando que alguns aspectos as identificam, que as unem em um grupo, tais como língua, música, costumes, características físicas e maneiras de pensar e agir.

A identidade sonora (ISO) consiste nos sons agregados aos aspectos psico/fisiológicos de cada indivíduo, tais como os sons e movimentos internos, sons gestacionais, da infância, da adolescência, até o momento vigente. Sons ambientais, de instrumentos musicais, batimentos cardíacos, sons da paisagem sonora que permeia e identifica o grupo e a cultura local de cada pessoa. (Benenzon, 1988). Ao que se refere a identidade sonora grupal ou cultural de acordo com Benenzon, (1988, pg, 36) “ é a identidade sonora de um grupo humano, produto das afinidades musicais latentes, desenvolvidas em cada um dos seus membros. Devido às suas características, a noção do ISO cultural aponta diretamente ao conceito de identidade étnica.

De acordo com (Hall, 1997) A cultura deve ser compreendida como algo central, devido ao fato de perpassar tudo o que acontece na vida dos indivíduos e em todas as representações que fazem. A identi-

dade cultural ou étnica é inseparável da identidade sonora e depende do processo de aprendizagem da própria cultura e das mudanças das normas culturais. Uma nação ou um povo é o espaço social em que se amolda a identidade social dos diferentes grupos humanos, é preciso a “aceitação da própria identidade é uma das principais condições para saber valorizar a dos demais.” (Silva, 1995) “A cultura popular é tudo aquilo que permeia uma região ou sociedade, maneira de se comunicar, hábitos, significações e crenças, que caracteriza e diferencia dos demais.”

Louro (2003) - com base em Koellreutter -, afirma que a música é uma forma de desenvolver aptidões em diversos âmbitos, pois trabalha autodisciplina, autoconfiança concentração, capacidade analítica, criatividade, senso crítico, memória, sensibilidade e valores qualitativos. A emoção musical permite a expressão de sentimentos internalizados, “assim como pensamentos com todo nosso organismo, a emoção atinge o homem no seu todo e depende desse todo para se manifestar” (Zampronha, 2002, p. 57). A música é uma manifestação cultural que auxilia na expressão das ansiedades, tensões, desejos e alegrias, pois adentra nas emoções e sentimentos internalizados, (Loureiro, 2001).

O desenvolvimento social, trabalho em equipe, desenvolvimento motor e rítmico são benefícios que a prática musical propicia a seus praticantes, pois auxilia na significação de seus atos, que influencia diretamente no desenvolvimento do grupo, (Ilari, 2003). Com base no exposto acima é perceptível que trabalhar com o conhecimento cultural e musical é importante para o desenvolvimento de educandos críticos. Através da música e seus elementos, de maneira interdisciplinar que o presente trabalho visa contribuir para o processo conhecimento da história e cultura brasileira, por meio de atividades musicais focando na letra e no ritmo das músicas. O objetivo do presente estudo é trabalhar com canção popular como proposta de ensino rítmico no intuito de desenvolver atividades de valorização da cultura, socialização e desenvolvimento da coordenação motora de crianças do pré escolar.

METODOLOGIA

Abordagem qualitativa: A pesquisa qualitativa não se atém aos

números, e sim ao aprofundamento da compreensão do fato que está em pesquisa. O ambiente em que os fatos acontecem é a fonte direta para a coleta de dados, o processo e o seu significado são os focos principais para o pesquisador, ele é o instrumento chave para a pesquisa, pois será ele que irá analisar os dados, (Dalmazó, 2007).

Observação: é o instrumento básico de coleta de dados em todas as ciências, sendo importante para a construção de qualquer conhecimento. é muito importante delimitar o tema, qual aspecto será observado, qual será o foco, pois a observação viabiliza um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, dentro da observação existem quatro tipos: participante total, participante observador, observador como participante e observador total. Participante total- o observador participa do fenômeno que está estudando, interagindo com os demais integrantes, para aproximar ao máximo da perspectiva do participante, (Dalmazó, 2007). Participante como observador- não é revelado completamente o foco da pesquisa para não interferir no cotidiano do grupo. Observador como participante no início da pesquisa é delimitado o tema, é exposto ao grupo pesquisado, para que o acesso às informações seja mais fácil, entretanto o grupo pesquisado tem o controle do que será publicado ou não. Observador total ele não interage com o grupo pesquisado, apenas observa, de forma praticamente invisível. Neste caso a observação vai ocorrer como participante observador.

Entrevista: é uma das formas de coleta de dados mais comum, o entrevistador tem que possuir habilidade em formular o questionário, pois é comum flagrar entrevistadores que antecipa e força a resposta dos informantes, é necessário conhecer os limites e respeitar as suas exigências. A entrevista se destaca entre as outras técnicas, pelo fato que, permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

Neste trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa que analisa um determinado fenômeno, neste caso foi observado como se dá a apropriação de cultura por meio da música na pré escolar, através de entrevista com a professora de uma sala de pré escolar a fim de descobrir o histórico musical trabalhado com as crianças, no momento em que a pesquisa

estava sendo realizado estava sendo trabalhado a música “escravos de Jó” e “asa branca” como instrumentos de transmissão de conhecimento sobre a colonização brasileira e acreana. O pesquisador se tornou participante total desenvolvendo e apoiando o docente no desenvolvimento de uma brincadeira em roda, utilizando uma música folclórica, iniciando com o canto da música e aos poucos foram inseridos movimentos rítmicos corporais, enfatizando o que a letra música relata, enriquecendo a vivência musical e o trabalho em grupo (Lima et al., 2010).

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Para iniciar atividades foi realizado um quebra gelo com as crianças, em roda com a formação de trenzinho, massageando os ombros e costas com 3 movimentos: “amassar o pão de queijo” “tocar piano” e “karate”, logo após foi invertido o sentido da roda para retribuir a massagem ao companheiro. A atividade iniciou com o canto da música “escravos de Jó” visto que já estava sendo trabalhada pela professora da sala.

Ainda em formação de roda sentadas no chão com os copos, brincar da forma tradicional da brincadeira “escravos de Jó”, fazendo com os copos de acordo com o que a música fala, mas sem passar os copos, logo após, ainda sentado fazer com palmas, posteriormente de pé, andando, batendo palmas e pulando, e por fim com as crianças em duas filas, de frente de uma para outra, com as crianças intercaladas, se movimentando para a direita, esquerda, para frente e para trás.

A segunda música foi apresentada aos alunos contextualização à história da migração do nordestino para a Amazônia, em seguida por meio da apreciação musical tiveram o primeiro contato com a música, devido ao fato de possuir letra extensa foi trabalhada durante quatro aulas, iniciou com apreciação e canto, posteriormente foi inserido o trabalho rítmico com a célula principal da música constituída por três colcheia e uma mínima sendo representada pelas sílabas “ti, ti, ti, tá” executada com os copos, e por fim foi executado letra e ritmo simultaneamente.

PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO RÍTMICO COM CRIANÇAS NA FASE PRÉ ESCOLAR

A apreciação musical, é quesito muito importante para o processo de musicalização, de acordo com Lima et al., (2010), que afirma:

Na apreciação musical é necessário desenvolver a percepção e discriminação sonora. Procura-se trabalhar a audibilização, que é o conjunto das funções relacionadas à audição: percepção, discriminação, memória, figura/fundo e análise/síntese. Para Mársico (2003, p. 146), é necessário “desenvolver na criança o hábito de ouvir e capacitá-la a ouvir com discernimento e propósito”. De acordo com Sousa (2003, p. 74), “a percepção auditiva refere-se essencialmente à apreensão de sons”, e essa descoberta de ruídos e sons do seu entorno é uma das atividades que melhor proporciona o crescimento musical das crianças. (Lima et al. 2010 pg, 91)

A apreciação musical vai além de uma audição, ela trabalha com a percepção dos sons e timbres, a discriminação das alturas, a memória auditiva da peça e suas peculiaridades. É muito importante desenvolver este senso crítico que a apreciação musical proporciona.

Ao que se refere a voz, ela é considerada o primeiro instrumento, pois cada um traz consigo, e é um ótimo instrumento de musicalização, que permite a vivência musical corporal, pois faz parte do corpo dos alunos, sendo uma opção muito relevante.

Os alunos trazem diferentes experiências músico-vocais; muitas vezes cantam junto com seus cantores preferidos ouvindo MPs (music players), a TV, ou mesmo participando em grupos musicais, sejam eles da igreja, nas bandas, entre outros. As referências vocais também são constituídas por seus familiares, professores e amigos. Esses exemplos vocais tornam-se modelos para a aprendizagem, influenciando na emissão vocal dos alunos, gerando vozes mais faladas, vozes entoadas em registros graves, médios ou agudos, vozes roucas, gritadas, anasaladas, entre outras características vocais. (Schmaling & Teixeira. 2010 pg.76)

O contato com o canto inicia muito cedo na vida dos alunos, inicia em casa com os cantos ninar e as músicas infantis. O ato de cantar segue o mesmo processo da fala, inicia com a imitação dos cantos infantis, no decorrer do processo são influenciados pelos pais, amigos e familiares.

Nas discussões atuais sobre cantar existem várias teses e definições. Portanto, não existe apenas uma maneira de emissão vocal. Para Schmalिंग & Teixeira, 2010 apud Potter (2000, p. 1), “todos podem falar e todos podem cantar, então nós todos temos a nossa própria opinião do que seja o canto”. Schmalिंग & Teixeira, 2010 apud Dupadi (1990, p. 13), afirma que: “as modalidades de canto são, no curso da história, múltiplas e diferentes umas das outras. Cada civilização, em cada época, desenvolve suas próprias [formas], espelho de diferentes sensibilidades, ambientes, modos e tradições.” Todos os seres humanos vocalizam de água forma. Entretanto há algumas peculiaridades e distinções entre os povos, culturas, épocas, países, regiões e níveis sociais e intelectuais. (Schmalिंग & Teixeira. 2010)

Quando a criança canta, ou está envolvida com papéis de interpretação sonora em coletividade, sente-se integrada no grupo e adquire a consciência de que seus conhecimentos são igualmente importantes. Ela compreende a necessidade de cooperação com os colegas, para chegarem ao objetivo comum. Quando a criança estuda música em conjunto, torna-se mais comunicativa e convive o tempo inteiro com regras de socialização. A criança aprende a respeitar o tempo e a vontade do próximo; a criticar de forma construtiva; a ter disciplina; a ouvir e interagir com o grupo. (Pinto, 2009 pg, 12)

Atividades rítmicas auxiliam no desenvolvimento motor dos alunos, é necessário iniciar de maneira simples e ir elevando o grau de dificuldade aos poucos, garantindo a diversão, a participação dos alunos e a motivação devido o avanço contínuo. Chiarelli; Barreto, (2005) ressaltam a importância do desenvolvimento psicomotor:

Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oportunizam inúmeras oportunidades e habilidade motora para ser aprimorado na criança, aprendendo a controlar os mús-

culos e movendo-se com desenvoltura. O ritmo forma e equilibra o sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo resulta-se num conjunto completo (e complexo) de atividades coordenadas. Assim, atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, desenvolvendo o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita, (CHIARELLI; BARRETO, 2005)

Ações combinadas como cantar e executar movimentos rítmicos contribuem para o desenvolvimento do controle do sistema motor e muscular, oportunizando que as crianças se expresse corporalmente por meio da música, exteriorizando sentimentos e emoções internalizados, aliviando ansiedades e tensões, desenvolvendo simultaneamente o sistema psico e motor. Atividades em grupo estimulam a noção de importância de cada criança no todo. Quando a música é trabalhada em conjunto cada indivíduo tem que ter a consciência que seus atos e conhecimentos são tão importantes quanto dos demais, que leva a compreensão que juntos ajudam uns aos outros iriam chegar ao objetivo final incomum, tornando as mais comunicativas e expressivas, pois convive diretamente com regras de socialização e boa convivência, aprendendo a respeitar os outros, criticar construtivamente sem ofender, desenvolve disciplina, sabe que a momento certo para brincar e para levar o estudo a sério, aprende a ouvir e interagir com o grupo.

No momento da prática musical o cérebro realizada algumas conexões conexão que possibilitam a criança aquisição de habilidades como, percepção, movimentos e comportamentos, que uma vez assimiladas e realizadas as sinapses em rede no cérebro, é capaz de aguentar uma vasta quantidade de combinações, de conexão e desconexão. Essas conexões processadas no cérebro permitem a aquisição de movimentos, comportamentos, percepções e habilidades. Para tocar um instrumento, ou realizar uma série de jogadas de xadrez, em ambas as práticas são uti-

lizadas conexões que permitem à criança adquirir habilidades específicas para essas atividades. (Ilari, 2003).

Os pontos elencados acima demonstram a importância da musicalização no processo de ensino e aprendizagem do pré escolar. A musicalização pode ser utilizada como meio de transmissão de conhecimento da cultura brasileira, trabalhando com músicas que contam a trajetória da colonização brasileira, em que foram trazidos escravos para trabalhar no Brasil, e em seguida a música que retrata a migração nordestina para a Amazônia nos ciclos de exploração da borracha.

ANÁLISE DAS CANÇÕES

Esta seção consiste a análise das letras das músicas que foram trabalhadas neste estudo correlacionando o contexto histórico e cultural que representam.

Escravos de Jó

Temas infantis

Escravos de Jó

Jogavam caxangá

Tira, põe

Deixa ficar

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue-zigue-zá

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue-zigue-zá

A música “escravos de Jó” retrata a condição de negros que foram trazidos para o Brasil como escravos para trabalhar. Segundo o dicionário *Tupí-Guarani-Português*, a palavra “caxangá” vem de caá-çangá, que significa “mata extensa” Bueno, (1993). Ao que refere ao termo ziguezague seriam os escravos correndo fugindo do capitão-do-mato, então

supõe se que os escravos corriam e se escondia na mata extensa para não serem apreendidos e torturados pelos responsáveis do mato. Portanto esta música seria ideal para trabalhar sobre a colonização brasileira, em que os escravos vieram para o Brasil trabalhar e em algumas situações precisavam fugir do capitão-do-mato para não ser violentado pelo mesmo.

Asa Branca

Luiz Gonzaga	Depois eu disse, adeus Rosinha
Quando olhei a terra ardendo	Guarda contigo meu coração
Igual fogueira de São João	Hoje longe, muitas léguas
Eu perguntei a Deus do céu, ai	Numa triste solidão
Por que tamanha judiação	Espero a chuva cair de novo
Eu perguntei a Deus do céu, ai	Pra mim voltar pro meu sertão
Por que tamanha judiação	Espero a chuva cair de novo
Que braseiro, que fornalha	Pra mim voltar pro meu sertão
Nem um pé de plantação	Quando o verde dos teus olhos
Por falta d'água perdi meu gado	Se espalhar na plantação
Morreu de sede meu alazão	Eu te asseguro não chore não, viu
Por farta d'água perdi meu gado	Que eu voltarei, viu
Morreu de sede meu alazão	Meu coração
Até mesmo a asa branca	Eu te asseguro não chore não, viu
Bateu asas do sertão	Que eu voltarei, viu
Depois eu disse, adeus Rosinha	Meu coração.
Guarda contigo meu coração	

A letra da música representa a angústia e a esperança decorrente da grande seca ocorrido no nordeste, como alternativa para sair de tal sofrimento, os nordestinho saíram do nordeste e foram para os outros estados em busca de melhores condições de vida.

Dentre os movimentos migratórios dos nordestinos no final

do século 19 e meados do século 20 ocorreu um seca no nordeste que coincidiu com o período dos ciclos da borracha, devida a seca e a fome os nordestinos foram para a Amazônia na esperança de ganhar dinheiro nos dois ciclos de exploração da borracha e voltar para o nordeste e proporcionar uma vida melhor para sua família, entretanto para muitos isto não foi possível, (Souza, 2002) . Muitos deles foram Acre na esperança de ganhar muito dinheiro e retornar para suas casas, deixaram suas famílias e se aventuraram na exploração da borracha, porém contraíram dívidas com os seringalistas donos da terra e a maioria não conseguiu voltar para o nordeste, para suas famílias. Através desta música é retratada a nostalgia vivida pelos seringueiros que foram impedidos de retornar para seus lares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência vivenciada é perceptível a importância da valorização da cultura local, de conhecer as origens culturais por meio de canção popular, contribuindo no processo de socialização e desenvolvimento motor de crianças na fase pré escolar, proporcionando atividade em que o aluno vivencie a autocontrole do sistema motor e muscular.

A música foi trabalhada com a execução de ritmos e canto simultaneamente trabalhando com o sistema oportunizando que as crianças se expresse corporalmente por meio da música, exteriorizando sentimentos e emoções internalizados, aliviando ansiedades e tensões, desenvolvendo simultaneamente o sistema psicomotor. Por fim as atividades em grupo estimulam a noção de importância de cada criança no todo, contribuindo para o desenvolvimento de um alunado crítico e ativo perante a sociedade.

REFERENCIAS

- BENENZON, R. O. Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal. Tradução Sheila M. de Unicoecha. São Paulo: Summus, 1988.
- BUENO, Francisco da Silveir. Vocabulário Tupi-Guarani-Português, Editora Gráfica Nagy Ltda , 2ª edição em 1993.
- CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver

a inteligência e a integração do ser. Revista *Recre@rte*. n. 3, 2005.

DALMAZO, Maria E.A.A.; LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Editora pedagógica limitada. São Paulo. 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.º2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM. Porto Alegre. V. 9. 7-16, set. 2003.

LIMA, A. R. B., Stencel, E.A. Vivência musical no contexto escolar. *MÚSICA na educação básica*. V. 2 N. 2. 2010.

LOURO, V. Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos. Anais ABEM. 2003

LOUREIRO, A. M. A., O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: PUC/ Minas. 2001

PINTO, R. S. (2009) *Disciplina Educação Musical: 2009*. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes,

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu, (org.) *Alienígenas na sala de aula*. - Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de . *História do Acre: novos temas, nova abordagem*. 1. ed. Rio Branco-Acre: Instituto de Pesquisa ENVIRA, 2002. v. 1. 2071p .

ZAMPRONHA, M. L. S. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP. 2002.