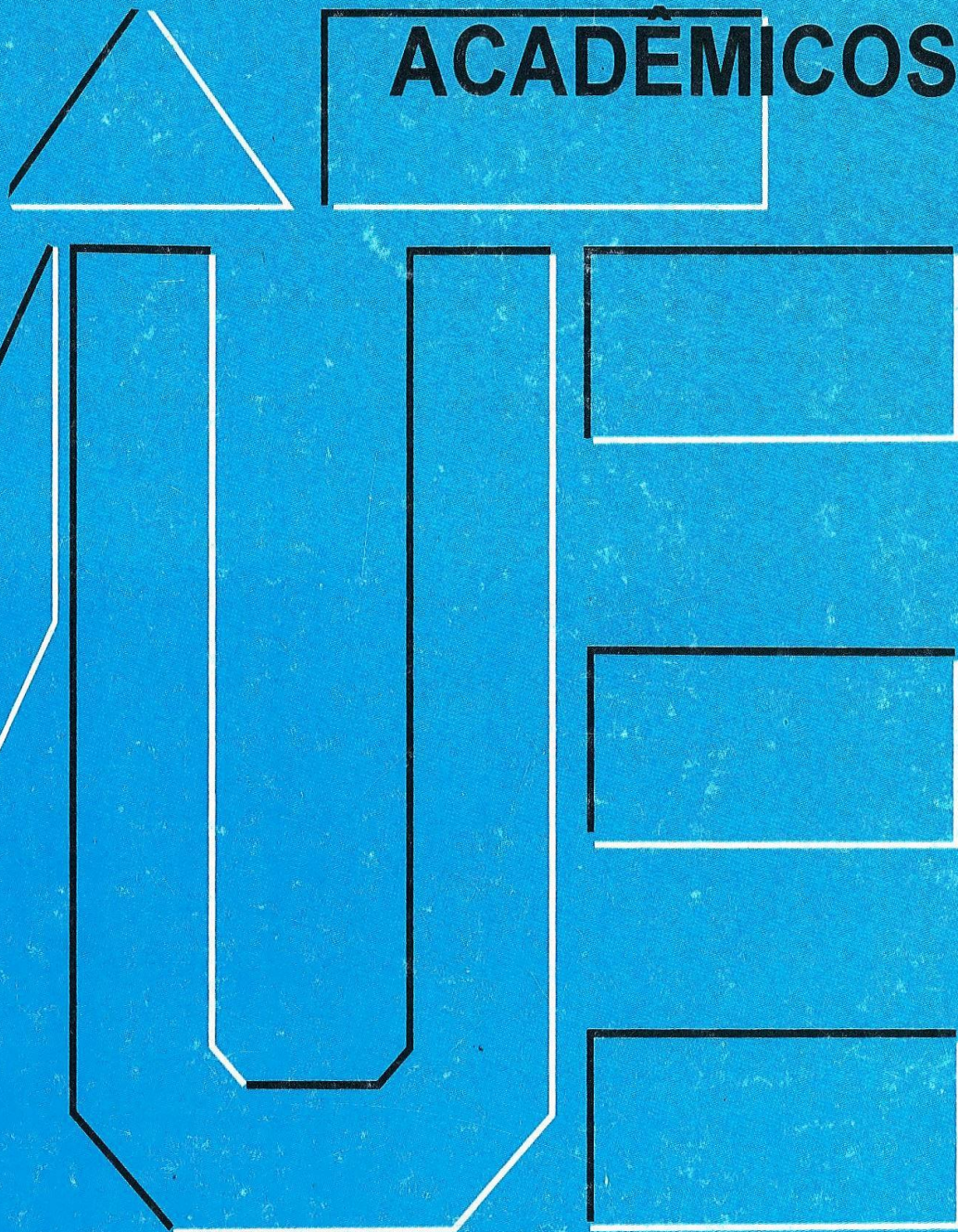


UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

REVISTA
DE
ESTUDOS
ACADÊMICOS



DEPARTAMENTO DE LETRAS

Nº - 001

JULHO/1997

CÁCERES
MATO GROSSO

**REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICOS
DO DEPARTAMENTO DE LETRAS**

REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICOS DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

COMISSÃO EDITORIAL

Elisabeth Batista
Gleide Amaral dos Santos
Olga Maria Castrillon Mendes Araújo
Vera Regina Martins e Silva
Maria Elisabeth N. de Oliveira

ORGANIZAÇÃO E REVISÃO

Neuza Benedita da Silva Zattar

PRODUÇÃO GRÁFICA

DIGITAÇÃO
Luitt Conceição Ortega

DIAGRAMAÇÃO E IMPRESSÃO
Editora da EMPAER

A Revista de Estudos Acadêmicos é uma publicação semestral do Departamento de Letras da UNEMAT
Campus Cáceres: Avenida São João s/nº - Cavallhada - Cáceres-MT
78.200-000 Telefax (065) 223-1290

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Ilma Ferreira Machado
Reitora

Gehysa Atala Curvo
Pró-Reitora de Ensino e Extensão

Jociane Rosa de M. Costa
Pró-Reitora de Administração e Finanças

Antônio Eustáquio de Moura
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Vera Regina Martins e Silva
Diretora do Instituto de Linguagem

Taisir Mahmudo Karim
Chefe de Departamento de Letras

Nossos Agradecimentos

*ao Dr. José Márcio Panoff de Lacerda,
Vice- Governador do Estado de Mato Grosso,
pela materialização de nossas utopias.*

ÍNDICE

Apresentação	17
PARTE I	
Vida de Cristo na Visão de Saramago e Reich <i>Márcia Elisabeti Machado de Lima</i>	19
Sexualidade e o Tempo em "O Amor Natural" de Carlos Ammond de Andrade <i>Ana Maria da Silva</i>	29
Multiplicidade <i>Juciane de Souza Pinheiro</i>	34
Profissionais do Amor <i>Ednéia Cristina Castilho e Luciana Pereira Castilho</i>	39
Análise Temática do Texto "Ciranda da Alegria" de Ivan Sant'Anna <i>Ana Lúcia Gomes da Silva Rabecchi</i>	44
Comentando o Artigo "Leitura: Por que a Interdisciplinaridade?" <i>Luzia Pereira de Souza Abich</i>	46
Resumo do Texto "O Pintassilgo e as Rãs" de Rubem Alves <i>Eliana Geraldês Nunes</i>	48
Festa <i>Soeli Aparecida Rossi</i>	51

Amar, Amar, Amar <i>Luciana Nunes, Marilza Garcia Gomes e Noeli Sonaque</i>	52
O Desconcerto do Mundo <i>Luciana Nunes</i>	54
Minha Terra <i>Luitt Conceição Ortega</i>	56
Não Somos Ilha <i>Alessandra de Andrade e Silva</i>	57
PARTE II	
Interdisciplinaridade: Questão de Opção <i>Olga Maria Castrillon Mendes Araújo</i>	61
Uma Proposta de Integração entre Ensino e Pesquisa <i>Judite Gonçalves de Albuquerque</i>	66
Para Além do Muro da Escola <i>Edna André Soares Melo</i>	89
O Professor Ensina Comunicativamente a Língua Estrangeira (LE) na Sala de Aula ? <i>Solange Maria Barros Ibarra Papa</i>	91
Olhos de Raio X <i>Leonice Rodrigues Pereira</i>	94
Teleco, o Coelhoinho: Uma Abordagem Proibida <i>Elisabeth Batista</i>	99
Um Estudo dos Elementos Coesivos <i>Neuza Benedita da Silva Zattar</i>	108

abilidades de Leitura	
<i>Nilce Maria da Silva</i>	117
Textualidade na Propaganda	
<i>Taisir Mahmudo Karim</i>	133
Contos da Crueldade	
<i>Vera Lúcia da Rocha Maquêa</i>	141
alelo	
<i>Gilberto Cardoso</i>	145

PARTI I

PARTE I

APRESENTAÇÃO

Dentre os versos da música “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, escolhemos três que traduzem a concepção da Revista de Estudos Acadêmicos: a criação literária, a arte de exprimir toda e qualquer manifestação do sentimento ou pensamento através da magia das palavras “*Não espera acontecer*”, “*Quem sabe faz a hora*”, “*Que esperar não é saber.*”

Acreditando nesse fazejamento e no momento histórico-social da criação individual ou coletiva do aluno e do professor, propusemo-nos elaborar o subprojeto da Revista de Estudos Acadêmicos, integrado ao Projeto Literatura e Arte do Departamento de Letras, cujos pilares se sustentam no incentivo à iniciação da pesquisa, à produção de trabalhos acadêmicos, à divulgação e socialização dos resultados, à renovação de hábitos de leitura, à valorização do professor e do aluno e à integração entre docentes e discentes no decorrer da práxis pedagógica.

Procuramos reunir neste volume 24 (vinte e quatro) trabalhos que tratam de assuntos de interesse do professor e principalmente do aluno na área de Língua e Literatura.

A Revista compõe-se de duas partes. A primeira apresenta artigos de acadêmicos sobre análise literária de obras de escritores brasileiros e portugueses, e poemas inspirados nos grandes poetas da nossa literatura.

A segunda parte registra trabalhos de docentes sobre análise literária, análise textual, artigos referentes a temas vivenciados e discutidos nos projetos de graduação, pós-graduação, nas licenciaturas parceladas, e no curso de Letras; e reúne, ainda, um conto e um poema contemporâneos.

A Revista de Estudos Acadêmicos destina-se, de modo especial, aos acadêmicos e docentes da UNEMAT, interessados em conhecer os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no Departamento de Letras, as várias teorias abordadas e as bibliografias consultadas.

A partir desta amostra da produção acadêmica do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, em Cáceres, queremos conquistar novos parceiros para que juntos possamos legitimar o nosso “locus” de trabalho e estudo como um espaço plural de idéias, contradições, cultura, arte e conhecimento.

“Vem vamos embora.”

Cáceres-MT., julho de 1997.

Neuza Benedita da Silva Zattar

A VIDA DE CRISTO NA VISÃO DE SARAMAGO E REICH

Márcia Elizabeti Machado de Lima

Acadêmica do 7º Semestre

INTRODUÇÃO

Este trabalho baseia-se na leitura das obras “O Evangelho Segundo Jesus Cristo” de José Saramago, escritor português consagrado, e “O Assassinato de Cristo” de Wilhelm Reich, autor alemão.

Considerando-me um tanto ousada, procurarei mostrar as características literárias das duas obras através de uma análise crítica e, de maneira especial, pretendo trabalhar a comparação entre os dois romances de forma que o leitor perceba em que se diferem, em que se assemelham; e também apresentar algumas contradições bíblicas

Ao leitor caberá se desprender de seus princípios cristãos e mergulhar nessa análise literária, pensando unicamente em conhecer essas obras que falam sobre a vida de Cristo na visão desses dois autores.

O romancista português José Saramago, como ateu confesso, trabalha a figura de um Jesus histórico que ganha existência e personalidade absolutamente diferentes da que até então convencionou-se acreditar, criando um Cristo baseado em suas próprias dúvidas.

O autor diz em uma de suas entrevistas: *“Escrevi esse romance não para resolver uma questão pessoal entre mim e um Deus em que não creio, mas sim para conhecer um personagem chamado Cristo, a partir do qual toda a cultura que me cerca foi criada.”*

Saramago não questiona a existência de Jesus, mas sim como ele foi concebido pelo poder do Espírito Santo, sendo Maria ainda virgem; porque seu pai é Deus e não José, e por aí seguem-se tantos outros questionamentos.

Essas dúvidas são bem fundamentadas em seu livro e baseada em uma reportagem da Revista Vip Exame, posso dizer que é mais fácil deixar de lê-lo, nominando-o de herege, que correr o risco de ler e colocar em dúvida que o Cristo bíblico tenha realmente existido

Em *“O Evangelho Segundo Jesus Cristo”*, o autor reconta uma história que todo mundo conhece: o nascimento, a vida e a morte de Jesus de Nazaré. Nele, Cristo é trabalhado de maneira profunda, levando o leitor a identificar-se com ele, com suas paixões, dúvidas e fraquezas de um ser humano, tirando-o do plano metafísico.

Ao fazer isso, o homem pode deixar de transferir a responsabilidade a um ser supremo que tem o comando de tudo o que acontece ao seu redor, pela própria estratificação social, para se dar conta de que é um sujeito histórico, crítico, criativo, capaz de provocar mudanças na realidade na qual está inserido.

O autor, numa riqueza de detalhes impressionante, mostra uma admirável habilidade de fazer com que o leitor se envolva com essa história tão conhecida, e visualize a existência desse Cristo, de forma aproximada de nós, pobres mortais, sem a divindade intocável que a Bíblia lhe dá.

Com relação à obra "*O Assassinato de Cristo*", o autor Wilhelm Reich, um psicólogo social, trabalha de forma comovente e profunda as maneiras como o homem "assassina" Cristo todos os dias. Assim como Saramago, ele humaniza esse Cristo ao afirmar que o assassinamos através do "*assassinato do vivo*", sob qualquer forma que se apresente.

Quando Reich fala em "*assassinato do vivo*", ele não se refere apenas à eliminação da vida de alguém, com uma arma de fogo, por exemplo. Vai muito além disso. Quando impedimos alguém de expressar toda a sua vitalidade de viver plenamente; quando contaminamos a água de um rio ou derrubamos uma árvore, etc. São inúmeras as formas pelas quais assassinamos o vivo e, automaticamente, segundo Reich, com esses atos estamos assassinando Cristo.

Reich trabalha de maneira crítica o modo como as pessoas são, agem e se emocionam, não deixando de relacionar seus comportamentos aos problemas sociais contemporâneos.

O autor defende, assim como Freud, o pai da psicanálise, que toda a nossa vida - felicidade, integração, bem-estar físico, mental e emocional - está intrínseca e intimamente relacionada a uma vida sexual bem resolvida.

Tendo lido, comparado e percebido os pontos divergentes e as características comuns entre as duas obras, posso afirmar que em "*O Evangelho Segundo Jesus Cristo*", Saramago trabalha a personagem de Cristo, de forma a desmistificá-lo e aproximá-lo do homem, e com isso, coloca em dúvida muitas ideologias cristãs, levando o leitor a questionar doutrinas e dogmas até então inquestionáveis.

Em "*O Assassinato de Cristo*", Reich critica abertamente as

religiões, quando diz: *“A humanidade desenvolveu muitos tipos de religiões. Todas elas se revelaram, sem exceção, em instrumentos de opressão e miséria.”*

Reich afirma que toda a essência da vida está contida no *“abraço genital”* feito com amor, completo, desprovido de interesses materiais, sem o aspecto de uma simples transa. É no orgasmo que se revela toda a força vital da *“vida”* e essa vitalidade é o próprio Deus, e que portanto, ele não poderia ter condenado o ato sexual como a Bíblia insinua através de uma linguagem figurada: *“E ordenou o Senhor Deus ao homem dizendo: De toda a árvore do jardim comerás livremente. Mas da árvore da ciência do bem e do mal, dela não comerás; porque no dia em que dela comeres, certamente morrerás”* (Gênesis, 2: 16-17).

Esse trecho bíblico é contraditório, pois se Deus quer que seus filhos sejam bons, como poderia querer impedi-los de distinguir o bem do mal? Conhecendo isso, o homem se assemelharia a Deus, e então isso é proibido? *“O homem, através dos séculos, nunca deixou de ser atormentado pelo desejo de conhecer Deus, de trilhar os caminhos de Deus, de viver o amor e a vida de Deus; e quando ele começa a fazer isso seriamente, comendo do fruto da árvore do conhecimento, é punido, expulso do paraíso e condenado ao sofrimento eterno”* (Reich, p. 15).

O autor, assim como a maior parte da humanidade, traduz esse *“fruto”* como o conhecimento do corpo de Eva por Adão, ao *“abraçá-la genitalmente.”*

Segundo Reich, a Bíblia, em parte alguma, nos leva a crer que Cristo tenha proclamado a abstenção do abraço genital para ele ou para seus discípulos. Como um jovem saudável, atraente, freqüentador de todos os ambientes, e que vivia sempre rodeado de mulheres jovens e sadias, a continência não combinava com as suas características.

O apóstolo Paulo condena, mais tarde, a sexualidade obscena e não a sexualidade natural: *“Por que, então, a condenação do desejo sexual*

como núcleo dinâmico do mundo católico atual, com tal severidade?" (Reich, p. 108).

No que se refere à sexualidade de Cristo, Saramago constrói uma perfeita e sensual cena de amor entre Jesus e Maria de Magdala, e conta que a iniciação sexual de Jesus se deu com essa mulher que bondosamente havia lhe curado as feridas. O autor, também como Reich, enfatiza a vitalidade contida no orgasmo, ao narrar as falas de seus personagens: "*Maria de Magdala, com os seios escorrendo suor, os cabelos soltos que parecem deitar fumo, a boca tímida, olhos como de água negra; não te prenderás a mim pelo que te ensinei, mas fica comigo esta noite. E Jesus sobre ela, respondeu, o que me ensinias, não é prisão, é liberdade.*" (Saramago, p. 284, grifos meus).

De acordo com esse romance, Jesus e Maria não só se abraçaram genitalmente, mas viveram juntos um amor intenso, e ela ao acompanhá-lo até a cruz, como boa amante, não abandonou o seu amado. "*As mulheres sobem ao lado de Jesus, umas tantas aqui, umas tantas ali, e Maria de Magdala é a que mais perto vai, mas não pode aproximar-se, porque não a deixam os soldados*" (Saramago, p. 443).

Entre as contradições bíblicas, tem-se a falsa ideologia de que Cristo aceitou, submisso e resignado, morrer pela humanidade, a fim de expandir a glória e o poder do Pai, que desejava todos os viventes aos seus pés, adorando-o; e não ter o seu sucesso dividido com outros deuses, mas sim, ser o Senhor com poderes plenos e absolutos, conquistados em todo o mundo, podendo dominar todas as raças.

No entanto, há passagens que colocam Jesus profundamente angustiado pela espera da morte, pedindo ao Pai que, se possível, afastasse dele o cálice da morte, e perguntando-lhe porque o havia desamparado: "*Deus, meu Deus, por que me desamparaste?*" (Marcos, 15: 34).

Saramago aborda, de forma inteligente, esse poder sobre os vivos pelos quais entregou seu filho Jesus, para morrer crucificado "... não

podes avaliar, mas ajudar, podes, ajudar a quê, a largar a minha influência, a ser Deus de muito mais gente (...) passarei de Deus dos hebreus a Deus dos que chamaremos católicos, à grega...” (p. 370).

Quando Jesus pergunta-lhe qual seria seu papel nesse plano do Pai, este lhe responde: *“O de mártir, meu filho, o de vítima, que é o que de melhor há para fazer espalhar uma crença e afervorar uma fé” (p. 370).*

Sendo o Pai questionado pelo Filho de como seria essa morte, obtém a seguinte resposta: *“A um mártir convém-lhe uma morte dolorosa, e se possível, infame, para que a atitude dos crentes se torne mais facilmente sensível, apaixonada, emotiva...” (p. 371).*

Nas citações acima, o Pai passa uma impressão de profunda frieza ao falar da morte do Filho de forma tão cruel, tão planejada, com o objetivo explícito de aumentar a sua glória, à custa das dores e do sofrimento do próprio Filho.

No que diz respeito à submissão, Cristo, de forma alguma, é visto como submisso aos caprichos do Pai, mas ao questionar a possibilidade de romper com Deus, este responde-lhe: *“... ainda não percebeste que estás em meu poder (...) tudo quanto a lei de Deus queira é obrigatório...” (p. 371).*

No questionamento com o Pai, o Filho, ao perguntar-lhe porque não vai ele, próprio à conquista dos povos, talvez estivesse querendo dizer ao Pai porque não se entregava ele próprio à cruz, ao invés de sacrificar seu Filho. E o Pai, então, responde-lhe: *“Que não é eticamente correto um deus interferir no território do outro, que para isso serve-se do homem” (p.372).*

Jesus, então, preocupa-se em saber se pelo menos o seu sacrifício contribuirá para que os homens vivam mais felizes, e o Pai, em resposta, lhe diz com um certo ar de presunção: *“Mais felizes, o que se chama felizes, não direi, mas terão a esperança duma felicidade lá no céu onde eu eternamente vivo, portanto a esperança de viverem eternamente comigo...” (p. 379, grifos meus).*

Daí advém a acomodação da maioria dos seres humanos, de não lutarem pelos seus direitos, por uma vida melhor, já que vivem com a esperança de que no céu serão todos recompensados pelos sofrimentos na terra.

Mas o próprio Jesus tentou contestar diante da resposta do Pai, quando pergunta-lhe: “*Nada mais?*” E o Pai enche-se de orgulho e responde: “*Parece-te pouco, viver com Deus?*” (p.379). Nota-se que o Pai, em momento algum, pensou em melhorar a vida do homem, mas tão somente em ganhar adeptos e alargar o seu poder na terra.

O trecho bíblico a seguir narra mais uma contradição relativa à submissão de Cristo em seus últimos momentos de vida, quando diz: “... *Pai, perdoa-lhes porque não sabem o que fazem*” (Lucas, 23: 34), referindo-se aos homens que o crucificavam. Já Saramago narra o contrário, Jesus pedindo aos homens para perdoarem o Pai, porque ele não sabe o que fez: “... *clamou para o céu aberto onde Deus sorria, homens, perdoai-lhe, porque ele não sabe o que fez*” (p. 444).

Um enfoque bastante crítico é dado pelo autor ao dedicar cinco páginas de seu livro aos nomes dos mortos por questões relacionadas à fé e à forma pela qual seriam executados. Diante de todo o horror que ocorreria, narrado pelo próprio Pai, Jesus questiona: “... *sendo verdadeiro e único, nem assim podes evitar que os homens morram por ti, eles que deviam ter nascido para viver por ti...*” (p. 380) E sem nenhuma compaixão, o Pai responde-lhe: “... *os homens sempre morreram pelos deuses, até por falsos e mentirosos deuses...*” (p. 380).

Diante da falta de sensibilidade mostrada por Deus pelas mortes que haveria de acontecer em seu nome, o Diabo, que em nenhuma vez, nessa obra, representou o mal, mas sim um pastor com o qual Jesus viveu por um bom tempo e aprendeu muito com ele, compadece-se pelas mortes narradas e interfere pedindo que, se ele é a causa da desobediência, da não adoração a Deus pelos que deverão morrer, os frutos do “*mal*” representados por ele,

queria, então, ser recebido no céu novamente, sendo obediente, não ousando querer ser igual a Deus e nem se rebelando contra a sua autoridade.

Se fosse eliminada a figura do mal, considerada a raiz de toda a rebeldia, os homens naturalmente se voltariam para Deus, sem necessidade do sacrifício de Cristo na Cruz, e nem das mortes pela Santa Inquisição, que mataria todos que cometessem a heresia de duvidar de Deus e ousasse crer em outros deuses: “... *então acabava-se aqui hoje o mal, teu Filho não precisará morrer, o teu reino será, não apenas esta terra de hebreus, mas o mundo inteiro...*” (Saramago, p. 392).

Mas a proposta do Diabo não foi aceita por Deus, e Saramago cria argumentos para o seu personagem, de modo a convencer-nos de que, nesse episódio, o Diabo mostrou-se muito mais sensível e bem intencionado que Deus, que em resposta à proposta do representante do Mal, respondeu-lhe que não queria que ele voltasse a ser um anjo de luz. Mas, que se possível, se transformasse em pior do que era, pois quanto pior ele fosse mais revelaria a bondade de Deus: “... *porque este Bem que eu sou não existiria sem esse Mal que tu és, um Bem que tivesse que existir sem ti, seria inconcebível...*” (p. 392).

Nota-se nessa fala que a existência do Bem (Deus) está condicionada à existência do Mal (Diabo), “... *se tu acabas, eu acabo, para que eu seja o Bem, é necessário que tu continues a ser o Mal, se o Diabo não vive como Diabo, Deus não vive como Deus, a morte de um seria a morte do outro...*” (p. 393).

Ainda hoje, segundo Maria das Dores Machado, professora de Sociologia da Universidade Rural do Rio de Janeiro, “*O Demônio insere-se na competição religiosa, afinal trata-se de um mercado, e sua figura é explorada para ganhar adeptos.*” (Veja, 31/07/96, p. 79).

Posso dizer que a grande maioria da humanidade só frequenta uma igreja com o objetivo de livrar-se do mal, dos castigos eternos, do inferno,

onde o mal (Diabo) reina.

De acordo com Eliane Gouveia, antropóloga da PUC de São Paulo, e estudiosa do assunto, em muitos programas religiosos exibidos nos meios de comunicação “*o demônio funciona como um chamariz.*” A cura é prometida ao telespectador se ele aderir à Igreja anunciada, que irá ensiná-lo como se livrar dos males do demônio. Isto vem demonstrar que “*o demônio é o principal instrumento da mídia para atrair fiéis, e quando o Diabo é colocado diariamente nos programas evangélicos, a audiência aumenta.*” (Veja, 31/07/96, p. 79).

Portanto, posso concluir que a obra de Saramago não está descontextualizada da realidade e nem pode ser considerada toda ela um romance totalmente fictício. A bem da verdade, se o leitor souber fazer uma relação com fatos públicos e notórios, perceberá muito sentido em sua obra.

CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho, espero ter atingido o objetivo de despertar no leitor a curiosidade e o desejo de conhecer a vida de Cristo na visão de Saramago e Reich.

Conto, também, com a esperança de ter conseguido mostrar as características dessas obras e de ter sido entendida nas comparações feitas entre ambas, assim como nas contradições bíblicas que tentei mostrar através das narrações feitas pelos autores, que trabalham um Cristo mais humano e desvinculado do plano metafísico.

Para o meu aperfeiçoamento pessoal, esse trabalho, foi de grande valia, desde a leitura até a produção: foi uma tarefa muito prazerosa.

A SEXUALIDADE E O TEMPO EM "O AMOR NATURAL" DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Ana Maria da Silva

Acadêmica do 6º semestre

O passado dói fisicamente quando nos aproximamos dele ainda com os olhos cheios de presente.

(Carlos Drummond de Andrade)

Os poemas da obra "O AMOR NATURAL" de Carlos Drummond de Andrade estão voltados para um passado, revivido em cada detalhe dos acontecimentos e constituem lembranças que fazem com que estes fatos ainda pertençam ao presente, como vemos na poesia: "ERA MANHÃ DE SETEMBRO".

"Era manhã de setembro

e

ela me beijava o membro

Aviões e nuvens passavam

coros negros rebramiam

ela me beijava o membro."

O resgate do tempo perdido e a busca da infância são formas de afirmar a virilidade e um meio de ocultar o medo da morte que assombra o homem contemporâneo.

“O meu tempo de menino
meu tempo ainda futuro
cruzados floriam junto.”

Nos versos a seguir, observa-se amargura e melancolia, pois o poeta conhece a transitoriedade da vida e que a mesma “*flui, esvai, escorre, desliza, dissolve*” em cada ato sexual, uma vez que a vida e a morte estão interligadas para a realização plena do gozo total dos amantes.

“Para o sexo a expirar, eu me volto, expirante
Raiz de minha vida, em ti me enredo e afundo.
Amor, amor, amor - o brasileiro radiante
que me dá, pelo orgasmo, a explicação do
mundo.”

Como nos afirma Normam Brown “*A guerra contra a morte toma a forma de uma preocupação com o passado e o futuro*”.

Drummond apresenta também essa preocupação, pois luta contra a morte e contra tudo que possa representar a destruição dos seres. O poeta vai em busca da união dos seres para a superação da finitude da vida, tanto no que diz respeito ao plano mitológico como no metafísico.

A mitologia conta-nos que, antes da existência de Eros, a humanidade se compunha de três sexos: masculino, feminino e andrógino.

“Os seres andróginos eram redondos e possuíam quatro mãos, quatro pernas, duas faces, dois genitais, quatro orelhas e uma cabeça. Esses seres, por sua própria natureza, se tornaram muito poderosos e resolveram desafiar os deuses, sendo por isso, castigados por Zeus, que decidiu cortá-los em duas partes. Assim eles ficaram fracos e úteis, porque seriam mais numerosos para servirem aos deuses¹”.

¹BRANCO, Lúcia Castelo. O que é erotismo. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987

Drummond consegue através de suas poesias fazer dos seres humanos seres andróginos, uma vez que com a união sexual, o homem e a mulher tornam-se um só ser e superam o tempo, como vemos em "A CASTIDADE COM QUE ABRIA AS COXAS".

"Roupa e tempo jaziam pelo chão
E nem restava mais o mundo, a beira
desta moita orvalhada, nem destino."

☪
E a androginia é confirmada em "AMOR - POIS QUE É A PALAVRA
"ESSENCIAL".

"O corpo noutro corpo entrelaçado,
fundido, dissolvido, volta à origem
dos seres, que Platão viu completados
é um, perfeito em dois, são dois em um."

O poeta em "SEM QUE EU PEDISSE, FIZESTE-ME A GRAÇA"
distingue presente, passado e futuro, mas sabe que o passado faz parte do presente
que é apenas a continuação dos acontecimentos anteriores.

"Hoje não estas nem sei onde estarás
na total impossibilidade de gesto ou comunicação
Não te vejo não te escuto não te aperto
mas tua boca está presente, adorando."

Nesta poesia, observa-se a passagem de um acontecimento do
passado que tem pleno trânsito no presente, e dá idéia de uma ação ininterrupta.

O corpo, através da sexualidade, estabelece os limites entre o

passado e o futuro e distingue um tempo do outro, uma vez que o corpo carrega as marcas do tempo, como vemos em "Ó TU, SUBLIME PUTA ENCANECIDA".

"Agora que estás velha e teus pecados
no rosto se revelam, de saída,
agora te recolhes aos selados
desertos da virtude carcomida

.....
Queria teus encantos já desfeitos
re-sentir ao império do mais puro
tesão e de mais breve fantasia."

O tempo destrói o corpo e o futuro se torna totalmente previsível no que diz respeito à sexualidade. Drummond afirma isto em "PARA O SEXO EXPIRAR".

"Amanhã, nunca mais. Hoje mesmo, quem sabe?
enregela-se o nervo, esvai-se o prazer
antes que, deliciosa, a exploração acabe"

Apesar da destruição física do ser humano estar relacionada ao tempo, Drummond vai além desse fato e supera-o, quando diz em "MIMOSA BOCA ERRANTE".

"Já sei a eternidade: é puro orgasmo."

O poeta, usando as palavras, torna eterno um ato que dura pouquíssimo tempo e elimina a destruição física do homem. Como disse Afonso

de Sant'Anna:

"A linguagem poeticamente articulada pode salvar o homem da destruição total, na medida em que o leva ao conhecimento de si mesmo e a perpetrar uma obra que sobreviva ao seu corpo. Pela linguagem, o indivíduo pode aprisionar o tempo e libertar-se da morte."

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Carlos Drummond de. O amor natural. Círculo do Livro. São Paulo, 1992.
- BARBOSA, Rita de Cássia. Poemas eróticos de Carlos Drummond de Andrade. Princípios. São Paulo, Ática, 1987.
- BRANCO, Lúcia Castello. O que é erotismo. Primeiros Passos, 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BUIFINCH, Thomas. O livro de ouro da mitologia: a idade de fábula. Trad. David Jardim Junior. Rio de Janeiro, Ediouro, 1965.
- CHAUI, Marilena. Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FERNANDES, José. Dimensões da literatura goiana. Goiás, Cerne, 1992.
- MAY, Rollo. Eros e repressão: amor e vontade. Trad. Áurea Brito Weissemberg. Psicanálise, 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1978.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. Carlos Drummond de Andrade: análise da obra. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.
- WEBB, Tim & BREWER, Sarah. Manual do blefador: tudo que você precisa saber sobre sexo para nunca passar vergonha 13. ed. Rio de Janeiro, Ediouro, 1992.

A MULTIPLICIDADE

Juciane de Souza Pinheiro

Acadêmica do 6º semestre

Falar de um homem é simples, mas falar de um homem que se multiplicou em vários para poder expressar e sentir tudo aquilo que estava confuso dentro de si, incluindo as mais variadas tendências humanas, filosóficas e literárias, é muito complexo. Estou falando de Fernando Pessoa, um poeta multiforme que criou os heterônimos para melhor extravasar seus vários mundos poéticos.

É considerado, unanimemente, como um dos mais importantes poetas portugueses de todos os tempos "*nenhuma obra, nenhuma palavra de Fernando Pessoa foi importuna*".

A poesia abaixo retrata de forma impressionante o seu estilo misto amargurado.

Passagem das horas

"Multipliquei-me, para me sentir,
para me sentir, precisei sentir tudo.

² CARDOSO, Lucio. Enciclopédia didática de informação e pesquisa educacional. São Paulo, Iracema Ltda, 1985.

Transbordei, não fiz senão extravasar-me,
Despi-me, entreguei-me,
E há em cada canto da minha alma um altar a um deus
diferente (. . .)

Deixo ao cego e ao surdo
A alma com fronteiras,
Que eu quero sentir tudo
De todas as maneiras . . .
E como são estilhaços
Do ser as coisas dispersas
Quebro a alma em pedaços
E em pessoas diversas.”

No verso “*Multipliquei para me sentir*”, essa multiplicidade conota a criação dos heterônimos, e mostra um ângulo diferente da concepção humana do poeta, libertando-o das contrariedades acumuladas dentro de si: “*para me sentir, precisei sentir tudo*”.

O poeta não estava contente em ser apenas um, único e aceitando apenas uma das mais variadas tendências. Certamente, este sentimento provocaria nele um conflito interno que o impediria de sentir outras coisas e atingir as diversas sensações existentes.

“*Transbordei, não fiz senão extravasar-me*
Despi-me, entreguei-me.”

Os versos acima mostram que o poeta tornou-se um ser multiforme para melhor extravasar seus vários mundos poéticos, isto é, colocar para fora tudo o que estava amargurando-o e, através dos heterônimos, entregou-se a todas as tendências.

“E há em cada canto da minha alma um altar a um deus diferente.”

Neste verso, o poeta não se refere somente à diversidade de religiões existentes e aceitas por ele, mas também à diversidade de tendências. Nota-se que a palavra “*deus*” foi escrita em letra minúscula para revelar seu lado politeísta.

Fernando Pessoa foi um poeta interessado pela alquimia e pelas ciências ocultas e interessou-se fortemente pelos fenômenos parapsicológicos, pelas doutrinas místicas e pela teosofia, como mostra o verso.

A única obra literária que Fernando Pessoa publicou em vida foi a coletânea de poesias “MENSAGEM”. Nela, o poeta, “ele” e não seus heterônimos, expressa duas facetas lírico-patriota-saudosistas.

Estruturada para oferecer um painel simbólico e artístico das histórias das grandezas de sua terra, a obra “Mensagem” é dividida em três partes: a primeira, “Brasão”, enaltece os fundadores de nação portuguesa; a segunda, “Mar português”, conta as conquistas ultramarinas de Portugal, e a última, “Encoberto”, narra a lenda de D. Sebastião, morto durante a batalha de Alcácer-Kibir.

Foi escolhido da coletânea de poesias “Mensagem”, o poema “Afonso Henriques” para mostrar como Fernando Pessoa enaltecia os fundadores de nacionalidade portuguesa.

AFONSO HENRIQUE

“Pai, fostes cavaleiro

Hoje a vigília é nossa.

Dá-nos o exemplo inteiro

E a tua inteira força !

Dá, contra a hora em que, errada
Novos infiéis vençam
A benção como espada
A espada como bênção.”

Afonso Henriques foi o primeiro rei de Portugal. Filho do conde D. Henrique e D. Teresa, foi o fundador da dinastia de Borgonhas, que se prolongou por 224 anos. Em 1137 enfrentou os leoneses na Galiza, derrotando-os. Invade a província de Alentejo, travando a célebre batalha de Ouriques. Seu valor de guerreiro traz-lhe outras extraordinárias vitórias e conquistas. É cognominado “o Conquistador.”

O poema está relacionado às novelas de cavalaria, às batalhas que os cavaleiros enfrentavam, ao poder dos reis durante as guerras, às vitórias e também às derrotas. Quando Afonso Henriques foi derrotado e caiu ferido na praça de Fernando de Leão, usou o seu poder e a sua inteligência, dizendo que restituiria as terras conquistadas e, assim, conseguiu a sua liberdade.

No poema, o filho pede os ensinamentos e a força do pai porque, a partir daquele momento, ele seria o novo cavaleiro que iria defender a nação dos ataques infiéis. Esse filho é Afonso Henriques que se sagrou rei de Portugal.

A seguir, serão apresentadas algumas das características dos heterônimos de Fernando Pessoa:

Alberto Caeiro é considerado o mestre dos outros heterônimos. “Ele” é o poeta da realidade objetiva porque descreve o que vê e o que sente. É um inimigo de todas as filosofias porque prefere substituir os pensamentos pelas sensações. A matéria de sua poesia é o mundo que circunda o seu guia, não é o cérebro nem o coração, mas sim a visão, porque gosta de ver a realidade como ela é.

Ricardo Reis herda de Caeiro o culto pela realidade material e humana que o cerca. Reis não se limita apenas em contemplar os fenômenos do mundo interior, mas quer compreendê-los e expressá-los artisticamente. Seus versos são totalmente estruturados como os da poética tradicional.

Tendo uma herança clássica pagã, Reis não acredita na existência dos deuses e nem na existência das divindades que populam sua odes.

“Não a ti, Cristo, odeio ou menosprezo
Que aos outros deuses que te precederam
Na maioria dos homens.
Nem mais nem menos és, mas outro deus.”

Álvaro de Campos é um poeta voltado para o mundo moderno, para o futuro, a civilização industrial, o universo das máquinas, pelos quais sente, ao mesmo tempo, fascínio e repulsa.

“Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r- eterno !
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria !
Em fúria fora e dentro de mim.”

Quando o poeta diz: “Ó rodas, ó engrenagens”, ele exalta o universo das máquinas e das coisas modernas, mas ao mesmo tempo sente raiva desse barulho. Estas r-r-r-r-r” podem simbolizar o ranger da sua raiva e repulsa.

Percebe-se que cada heterônimo tem características e/ou estilos diferentes, e foi com essa intenção que Fernando Pessoa os criou para exteriorizar tudo o que estava incomodando-o internamente e, ao mesmo tempo, sentir as diversas sensações de todas as maneiras.

BIBLIOGRAFIA

- MOISÉS, Massaud. A literatura portuguesa. 26. ed. São Paulo, Cultrix, 1991
PESSOA, Fernando. Mensagem. 8. ed. São Paulo, Nova Fronteira, 1981.
Y.K., Centeno. Fernando Pessoa: o amor, a morte a iniciação. Rio de Janeiro, Regra do Jogo, 1985.

PRISIONEIRO DO AMOR

Ednéia Cristina Castilho

Luciana Pereira Castilho

Acadêmicas do 7º semestre

O romance “Amor de Perdição” de Camilo Castelo Branco está dividido em vinte capítulos. Classifica-se no estilo literário denominado romantismo, época marcada pela presença de ingredientes romanescos e na qual a mola de ação é o amor.

A obra “Amor de Perdição” vai além de ser a mais popular das novelas camilianas, é também a mais poderosamente romântica dentro da linha passional em que se insere.

Embora tenha atribuído a história à vida atribulada de um parente, daí o subtítulo “Memórias duma família”, Camilo incorporou à obra muito de suas próprias experiências na prisão e de seu relacionamento com Ana Plácida, uma *mulher casada*.

Espécie de “*Romeu e Julieta*” à lusitana, “Amor de Perdição” tem como ponto central o amor impossível entre Simão e Teresa, cuja união é impedida pelo ódio das respectivas famílias que tentam afastá-los. Simão é enviado a Coimbra e Teresa, forçada a aceitar um casamento com o primo Baltasar. Ela se nega, preferindo enclausurar-se num convento.

Com a proteção do ferreiro João da Cruz, Simão não fica em Coimbra e, numa disputa entre ele e Baltasar, acaba matando o rapaz. É preso e condenado à morte. Enquanto Teresa padece no convento, Simão tem sua pena transformada em exílio. Acompanha-o a dedicada filha do ferreiro, Mariana, que o ama em segredo.

O romance dos jovens é envolvido pela supervalorização das emoções pessoais e pela determinação em manterem-se firmes no sofrimento marcado pelo sentimentalismo que predomina. *"Meu pai diz que me vai encerrar num convento por tua causa. Sofrerei tudo por amor de ti"* (p. 17).

Mantêm-se dispostos ao sacrifício devido ao amor que os consome *"... Não receies nada por mim, Simão. Todos esses trabalhos me parecem leves, se o comparo aos que tens padecido por amor de mim ..."* (p. 47).

Tudo isso transforma-se em atitudes extremamente radicais através da luta pelo amor irrealizado e alimentado à distância pelas cartas trocadas entre Simão e Teresa que *"...parte para Coimbra. Lá irão das as minhas cartas; e na primeira te direi em que nome há de responder à tua pobre Teresa"*. (p. 19). O fato de manter a correspondência, sustenta o clima passional da história.

A chama do amor entre Simão e Teresa é tão grande que os leva a lutar contra a proibição da sociedade que, voltada para falsas virtudes, tenta reprimi-los e, ao mesmo tempo, leva-os a desafiar todos e a esquecer-se, até mesmo, das rixas existentes entre as famílias, o grande motivo da proibição para a não realização desse amor. Fatos estes comparam-se a "Romeu e Julieta", de Shakespeare, em que o amor impossível entre os dois amantes de Verona, também os levou a ousar e opor-se a tudo e a todos e, até mesmo a sacrificar-se por amor.

O final trágico que se dá em "Amor de Perdição" e em "Romeu e Julieta" é o resultado de atitudes altamente passionais, com uma disponibilidade incrível para sofrer, ser obsessivo, suicida, enfim ultra-rômantico.

Simão e Teresa podem ser considerados heróis da história. Ele, por não se conformar em perder sua amada e agir, marcando encontros às escondidas

com Teresa, mesmo correndo perigo “... Teresa não refletiu, respondendo a Simão que naquela noite se festejavam os seus anos, e se reuniam em casa os parentes. Disse-lhe que às onze horas em ponto ela iria ao quintal e lhe abriria a porta ...” (p.27). Ela, por reagir às tentativas do pai em querer casá-la com o primo Baltasar Coutinho e, que por pertencer ao sexo feminino, representa o símbolo da passividade perante o caráter viril do pai.

O pai de Teresa, Tadeu de Albuquerque, e o pai de Simão, Domingos Botelho, são tão resistentes e obstinados quanto os filhos.

Domingos Botelho, egoísta, totalmente ligado à hipocrisia social e aos brasões familiares, não ajudou o próprio filho e só o faz tardiamente, quando consegue a substituição de sua pena para o exílio nas Índias.

Tadeu de Albuquerque prefere internar e sacrificar a vida da própria filha a admitir casá-la com o filho de seu inimigo; demonstrando com isso tamanho apego à honra de sobrenome e à irracionalidade que não lhe permitia perceber os absurdos que cometia; pois o primeiro convento ao qual Teresa fora enviada é, segundo os padrões da época, um antro de corrupção “...a veneranda priora bebeu o segundo cálice estomacal, e disse a Teresa que a esperasse um quarto de hora, que ela ao coro, e pouco se demoraria ...” e “... Teresa com as mãos abertas sobre a face, dizia em si: ‘Um convento, meu Deus. Isto que é um convento?’”

Podemos perceber que, ao contrário dos que impediam a realização do amor entre Simão e Teresa, João da Cruz (o ferreiro) e a Mendiga, considerados personagens secundários, foram os que conseguiram entregar as cartas de forma estratégica, enfatizando os momentos dramáticos vividos pelos protagonistas.

Entretanto, a tensão dramática do texto concentra-se em separar o “bem” do “mal”, representados pelos que ajudaram e pelos que impediram a realização do amor.

Já em “Amor de Salvação”, encontramos o mal representado por Teodora, uma mulher luxuosa e muito sensual, que desperta em Afonso de Teive

um desatinado amor, uma paixão incontrolável e, que apesar de suas tentativas em resistir à atração dessa mulher fatal, acaba se entregando, satisfazendo seus caprichos por um longo tempo até descobrir que está sendo traído, fato este que o faz cair em uma depressão profunda, aniquilando todos os ideais de uma amor perfeito.

Afonso, após esta decepção, transforma-se em um homem infeliz, porém é salvo por Mafalda, uma jovem virtuosa que o amava em silêncio e com a qual acaba se casando e tendo uma vida em comum.

Afonso de Teive foi salvo por Mafalda que o desvia da vida boêmia e rebelde nos momentos de depressão. No entanto, Mafalda e Afonso não viviam um casamento de amor recíproco e não podiam ser considerados um exemplo de felicidade.

Diante dessas duas histórias percebemos que em “Amor de Perdição” existia a “mulher demônio”, capaz de levar o homem à perdição, ao seu fim trágico; e em “Amor de Salvação” encontramos a doçura de “mulher anjo” que, com sua afeição, comove seu amado, elevando sua moral, devolvendo-lhe o prazer de viver outra vez, mesmo que seja de forma corriqueira.

Tanto em “Amor de Perdição” quanto em “Amor de Salvação” existe a presença marcante do amor platônico, aquele amor oculto, mas forte em sua existência.

Em “Amor de Perdição” encontramos Mariana que amava Simão misteriosamente e, independente disso, não interrompia e respeitava o amor dele por Teresa.

Já em “Amor de Salvação”, Mafalda também ama Afonso platonicamente, a diferença é que ela consegue realizar esse amor concretamente, após a espera do fracasso amoroso dele.

Em “Amor de Perdição”, o capítulo X pode ser considerado o clímax da narrativa: quando Simão ao ser provocado por Baltasar Coutinho atira e o mata.

Outro caso de morte se dá também em “Amor de Salvação”, no

momento em que Afonso descobre a traição de Teodora; e Tranqueira, seu fiel capanga, mata o homem que sujou a honra de seu patrão.

Nos dois romances, portanto, há um elemento responsável pelo desenrolar de todos os dramas: o amor, o causador de toda infelicidade e felicidade, da traição, infidelidade, obsessividade inconseqüente; enfim, a causa de sacrifícios, na tentativa da complementação do próprio amor.

BIBLIOGRAFIA

- CASTELO BRANCO, Camilo. Estudos biográficos histórico e crítico. São Paulo. Abril, 1980.
- CASTELO BRANCO, Camilo. Amor de perdição. São Paulo. Scipione, 1994.
- CASTELO BRANCO, Camilo. Amor de salvação. São Paulo. Scipione, 1994.
- SHAKESPEARE, William. Romeu e Julieta. Trad. Maria José Martins. Biblioteca de Ouro da Literatura Universal. Chile. Editorial Lord. Cochrane, 1988.

ANÁLISE TEMÁTICA DO TEXTO
“CIRANDA DA ALEGRIA” DE IVAN SANT’ ANNA

Ana Lúcia Gomes da Silva Rabecchi
Acadêmica do 1º semestre

A história se passa na distante cidade de Duas Pontes, Estado do Alto Madeira, quando em 1.995, Celso Damasceno, sócio majoritário do Banco Esquema, ali desembarcou com a finalidade de “ajudar” o governador a sair do difícil estado falimentar em que se encontrava o seu governo.

Para convencer o desconfiado governador Teresiano Flores, o banqueiro faz uma explicação mirabolante sobre o funcionamento do esquema da venda de títulos públicos no mercado para cobrir as dívidas do Estado, baseada em uma exceção na Constituição de 1988, em que os Estados e Municípios podem emitir títulos, desde que para pagar sentenças judiciais anteriores àquele ano - os precatórios - dinheiro não reembolsável, já que a justiça no país é tão morosa que o escândalo, certamente, acontecerá muitos anos depois da gestão do emitente e sem maiores conseqüências.

Estipulou o esperto banqueiro uma quantia avultada em 100 milhões. O Estado, lançando esse título no mercado, teria como intermediários, os laranjas, jargão técnico usado às pessoas que articulam a negociata no anonimato.

Já inteirado do plano, o governador sentiu-se à vontade para exigir a sua parte. Ele venderia a 60 milhões e receberia, por fora, 10 de diferença para cobrir suas intermináveis dívidas de campanhas eleitorais. Desse modo, os títulos chegariam ao comprador final, Amoroso Ponce, diretor do Fundo de Pensão dos Funcionários da Acobrás, Fumicaço, a 80; rachando também um lucro de 10 acrescido de 5 de ágio exigido pelo novo comprador.

Mas para desalento do governador, os precatórios anteriores a 1988 não passavam de 14 milhões. Foi então que entrou a perícia técnica dos advogados do banco que, em Duas Pontes, esmiuçaram os velhos processos, encontrando uma beneficiada, dona Ednéia Nascimento, que ganhara em 1965 uma ação impetrada contra o Estado pela morte de seu marido, o pedreiro Ascendino Nascimento, causada por um acidente que envolvia um jipe da Polícia Militar. Mas a essa altura, a requerente já havia morrido sem deixar herdeiros, fato que veio facilitar a trama que, através da mágica da correção monetária e das várias mudanças por que passou a nossa moeda, chegou a 86 milhões que somados aos 14 milhões completaram os 100 milhões de que precisavam. E assim, o Senado, com a complacência do Banco Central e pressionado pelos Senadores do Alto Madeira, aprovou a emissão de títulos em regime de urgência.

Com o escândalo dos precatórios, todos tiveram uma saída, no mínimo, explicável, recorrendo à “justiça” a que tinham direito, ou melhor, acumulando mais papéis para o Judiciário que já se encontra emaranhado com tantos outros escândalos como este.

Como já se previra, a história termina sem grandes implicações para os envolvidos, muito menos para o banqueiro que teve o seu dinheiro de volta.

COMENTANDO O ARTIGO “LEITURA:
POR QUE A INTERDISCIPLINARIDADE ?”¹

Luzia Pereira de Souza Abich

Acadêmica do 8º Semestre

Regina Zilberman (PUC-RS) e Ezequiel Theodoro da Silva, no artigo acima citado, nos levam a refletir sobre a escrita vista sob o ângulo da dominação do ser humano e a cumplicidade da escola manifestada na maneira como é trabalhada a leitura.

A escrita, desde o seu surgimento (sec. IX a. C.), enquanto instrumento de registro cultural e histórico da humanidade, vem sendo também objeto de seleção do cidadão que a domina dos demais. Anterior ao seu aparecimento, os povos já possuíam meios eficazes de guardar a memória dos fatos e valores herdados de gerações antecedentes, como a oralidade, a dança, a música e outros recursos. A escrita surge então da necessidade de uma comunicação verbal entre os povos, motivada por fatores econômicos. No século IV a. C., o alfabeto dos fenícios, apropriado pelos mercadores helênicos, atinge grandes extensões em razão da literatura grega.

Do seu aparecimento à sua expansão, a alfabetização de crianças

¹ Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.

e jovens já se fazia presente, mas foi somente com a instalação do capitalismo que a escola ganhou limites extravagantes levando a alfabetização ao plano de “etapa básica e imprescindível do ensino”.

Neste contexto, o domínio dos signos aparece como oportunidade, estendida a todos, de crescer econômica e socialmente. A realidade, entretanto, não é exatamente essa. A chegada da criança de classe economicamente privilegiada à escola se dá de maneira natural, pelo fato de ela já manter um contato prévio com as condições de leitura, o que não acontece com a criança das classes populares. Um outro fator a considerar, como responsável pela consolidação da leitura enquanto instrumento da classe dominante, seria o controle ideológico que se exerce sobre os dominados através da leitura. Ela se torna um meio eficaz de inculcação das idéias dominantes. Os jornais, revistas, livros, com a sua difusão planejada, reduzem-na a mero produto mercantil. Isso sem levarmos em conta o alastrar da idéia de igualdade de oportunidade para todos.

A presença do fator ideológico nos textos acaba por esvaziá-lo do seu verdadeiro sentido, que é o de ser “fonte de conhecimento do real”.

Os autores argumentam no artigo que trabalhar a leitura de maneira fragmentada, (como é hoje trabalhada nas escolas) não contribui para a construção de um saber “atuante e comprometido com as mudanças sociais”, ou seja, a leitura continua a ter o mesmo caráter de diferenciação dos indivíduos. O caráter de interdisciplinaridade da leitura reside na convicção de que o ato de ler não deve ser exclusividade de uma disciplina, sequer servir ao discurso da ascensão social ou prestar-se ao paternalismo político quando o estado distribui livros “gratuitamente”. A leitura deve transcender esses limites e interesses para ser fonte de prazer e conhecimento universalizado.

Segundo eles, um dos fatores responsáveis por esta fragmentação é a supervalorização da experiência, por parte do professor, carente de teoria. Criticam, inclusive, os próprios teóricos das ciências humanas que compartimentalizam os estudos a respeito da natureza da leitura.

RESUMO DO TEXTO
“O PINTASSILGO E AS RÃS” DE RUBEM ALVES

Eliana Geraldês Nunes
Acadêmica do 1º semestre

A curiosidade é realmente algo incrível.

Em um poço fundo e úmido, algumas rãs resolveram entrar, pensando que aquele buraco era um lugar bom para se viver. Uma vez lá dentro não puderam mais sair, pelo fato do poço ser fundo demais.

Lá dentro, as rãs casaram-se, tiveram filhos e seus filhos lhes deram netos. As rãs mais velhas contavam como era o mundo lá fora e a criançada, no início, gostava das histórias, mas depois, começou a achar que eram invenções, pois não conhecia o MUNDO de que tanto os seus avós falavam.

Com o passar do tempo os velhos morreram e junto com eles suas histórias. Novos princípios, pensamentos e ideologias foram surgindo e as novas gerações foram educadas para amar e respeitar o poço em que nasceram.

Como em todo lugar, dentro do poço existiam as rãs fortes e as fracas. As mais fortes eram dominadoras e privilegiadas. As rãs fracas se sentiam humilhadas e por isso preparavam-se para uma grande revolução, em que a classe dominante seria derrubada e todos teriam direitos iguais.

E foi em meio a essa revolução que aconteceu o inesperado. Um

pintassilgo que voava por ali resolveu ver o que tinha naquele poço grande e escuro. Entrou e se deparou com um grupo de rãs. Sua presença causou perplexidade entre as rãs que nunca tinham visto algo tão estranho, e colocava em questão todas as teorias sobre o mundo em que elas acreditavam.

O pintassilgo, admirado, não entendia como aquelas rãs podiam viver ali dentro sem nunca pensar em sair. Então resolveu contar-lhes como era o mundo lá fora. Falou sobre flores, campos, lagoas, insetos de todos os tipos e sobre os bichos que lá existiam.

As rãs ficaram impressionadas com a fala do pintassilgo e logo se dividiram. Algumas acreditaram e começaram a fazer planos para fugir do poço, pois estavam dispostas a tudo por um mundo diferente do seu.

As outras duvidaram sobre o mundo a que o pintassilgo se referia e diziam que ele era um grande enganador. Estavam certas de que esse mundo não existia, pois se houvesse, aprenderiam na escola.

O pintassilgo resolveu, então, trazer provas de tudo o que dizia. Trouxe flores perfumadas, abelhas e convidou borboletas coloridas a visitarem aquele lugar.

Todo esse sacrificio foi inútil para os que não queriam acreditar.

O rei, preocupado, reuniu seus generais e chegaram à conclusão de que as idéias do pintassilgo eram politicamente perigosas, pois as rãs não se interessavam mais pelo trabalho e assim produziam menos.

Os revolucionários começaram a se sentir ameaçados pelo pintassilgo, pelo fato de que algumas rãs estavam mais interessadas em sair do poço do que em revolucioná-lo. Por isso resolveram deixá-lo de quarentena.

As rãs intelectuais se puseram a fazer análise ideológica, psicanalítica e filosófica sobre a fala do pintassilgo e chegaram à seguinte conclusão: do ponto de vista ideológico, o pássaro não falava do poço e muito menos das condições de vida das rãs, e sim sobre o seu mundo apenas; do ponto de vista filosófico, o discurso do pintassilgo era mais poético que científico; do ponto de

vista psicanalítico, o pintassilgo não passava de um louco, perigoso.

As rãs se uniram e observaram todos esses dados e resolveram cortar o mal pela raiz. Por ocasião da próxima visita do pintassilgo, ele foi preso, morto, emalhado e exposto no Museu de História.

As rãs que combinavam a fuga do poço foram proibidas de coaxar as canções que o pintassilgo lhes ensinara e seus planos foram desfeitos.

Mesmo depois de morto, o pintassilgo emalhado não deixava de aguçar a curiosidade, e levar as jovens rãs a sonharem com um mundo, ainda que desconhecido para elas, mas talvez mais interessante.

A FESTA...

Soeli Aparecida Rossi
Acadêmica do 5º semestre

Noite de brilhos !
Expectativas, anseios . . .
Um perfume no ar !
Aplausos ao ganhador . . .

A música soa,
Na voz a mulher . . .
A cor do Baton,
No toque do brilho . . .

Andares e poses . . .
Falsidades no ar ! . . .
Disfarçados olhares
Corações . . . sem par.

Amizades coloridas
Sonhos desperdiçados
É a vida . . .
Pedindo espaço para passar !

AMAR, AMAR, AMAR . . .

(Inspirado nas poesias de amor de Carlos Drummond de Andrade)

*Luciana Nunes
Marilza Garcia Gomes
Noeli Sonaque
Acadêmicas do 3º semestre*

Aroma suave,
Luz que crepita
No íntimo do ser
É como uma viagem
Por um mundo sem fim.

Um sentimento único
Vindo do coração
Transformado pela saudade
Em tempestade de verão
Explodindo de emoção.

Este sentimento sem medidas
Que no peito abre feridas,
Onde semente outro amor
Alivia e cicatriza,
Trazendo novamente a vida.

Ah ! como seria
Se todos pudessem amar
Sem medidas como o mar,
Sem limites como o céu,
Transparente como o véu.

Que bom se o Amor
Fosse único, sem divisão,
Não apenas corpo ou alma
Mas os dois entrelaçados
Transformados num só pendão.

Somente o Amor pode ser:
Sem medidas como o mar,
Sem limites como o céu
Transparente como o véu.

O DESCONCERTO DO MUNDO

(Inspirado em "Ao Desconcerto do Mundo" de Camões)

*Luciana Nunes
Acadêmica do 3º semestre*

Neste mundo de pecado
O povo vive acostumado
A ter o MAL como BEM,
E o BEM fica escondido
E quase nunca é dividido

A vida passa mas a maldade
Sorri por todos os lados
Enquanto que a bondade
Fica à espreita, de lado.
Sem valor e sem agrado.

BEM não é visto mais aqui
Somente o MAL é exaltado
Até quando ficará impune
Este MAL na terra espalhado !
E o valor do BEM desprezado !

Mas quando a noite chega,
O MAL perde o sentido,
E o BEM que não era dividido
Surge como luz que aconchega
Sem pressa e sem desatino.

Assim é a vida humana
De paz, ódio e harmonia
Às vezes noite, às vezes dia,
MAL é sempre ventania
E o BEM paz e harmonia.

de Andrade e Silva

obra de 3º semestre

MINHA TERRA

(Inspirado no poema "Canção de Exílio de Gonçalves Dias)

*Luitt Conceição Ortega
Acadêmica do 2º semestre*

Minha terra "ainda" tem a flora
onde pousam as andorinhas
aves que aqui sobrevoam
nunca sobrevoam como lá

Minha terra tem pessoas hospitaleiras
bem diferentes das de cá
Que saudade de minha gente
Gente que não esqueço jamais

Minha terra é muito rica
só apenas mal distribuída
nossos frutos são os melhores
só apenas muito caros
nem todo mundo pode provar

Oh Deus! Não me permita morrer sufocado
em terras estrangeiras
Quisera decidir
onde morrer de satisfação:
Corcovado, praias do nordeste ou Pantanal mato-
grossense.

NÃO SOMOS ILHA

(Inspirado no texto "Eu preciso de você" de Alejandro Bullón)

Alessandra de Andrade e Silva

Acadêmica do 3º semestre

No momento em que se fecha o sinal
Sobre um sol escaldante
Surge uma figura real
Da realidade revoltante

"Seis maçãs por mil e duzentos"
Diz o menino com olhar suplicante
Nas linhas da mão sofrimento
Traçado pela vida maltratante

Um homem em seu carro confortável
Quem poderia imaginar
Que de um situação inevitável
Uma lição de vida fosse tirar

Seu colega sentado ao lado
Deu-se ao trabalho de procurar
Qualquer coisa, um trocado
Que pudesse ajudar
O filho com ar de esnobe

Diz não entender o ato
Comprar maçãs podres de um pobre
Se há tantas no supermercado !

Mas sem perder a nobreza
Que a natureza lhe concebe
Responde o pai com sapiência
Que a situação lhe pede

Meu filho querido
Aprenda agora uma lição
A vida só tem sentido
Se agirmos com o coração

Olhe a sua volta
E verá que não está sozinho
Pois de alguma forma
Trilhamos o mesmo caminho

Dependemos de todos
Pois não somos tudo
E ajudar uns aos outros
É obrigação do mundo

Pense e reflita
Sobre o seu comportamento
E verá que um dia
Pode cair em sofrimento

E quando suplicar ajuda a alguém
E o mesmo o ignorar
Verá o quanto dói
Não ter um ombro para chorar

PARTE II

INTERDISCIPLINARIDADE: QUESTÃO DE OPÇÃO

Profª Olga Maria Castrillon Mendes Araújo

Falar de interdisciplinaridade hoje é refletir sobre a educação que se faz, o profissional que se é e a vontade que se tem (ou não) de “pintar” um quadro diferenciado da atual situação, cujas formas reúnam estilos e tendências diversas, pois será pintado por muitos.

Começaremos por considerar a educação um “fenômeno”, uma experiência profundamente humana, como propõe Antônio Muniz Rezende (1990). O homem, no mundo, apreende sentidos que constrói, dentro de si, um mundo-texto feito com os seus significados. A família, a sociedade e, principalmente, a escola estão implicados na estrutura do fenômeno educacional.

Ao longo de sua vida, o indivíduo ou é levado a se construir pelas vias do adestramento e da domesticação, como propugnavam o behaviorismo e a psicologia gestáltica, ou se constrói pelas experiências enquanto ser no mundo. No primeiro caso, é o que conhecemos e, regra geral, do qual somos frutos: da desumanização e da alienação; no segundo, é o que propomos fazer: uma educação centrada na estrutura global do fenômeno humano. E aqui, certamente, as contribuições da filosofia e da antropologia são importantes para “*aprender de maneira humana a ser homens para*

existirmos como tais” (REZENDE, p. 50). Isso consiste não só em adquirir conhecimentos mas, sobretudo, “*aprender a pensar, a partir da consciência dos limites do conhecimento e das múltiplas manifestações da verdade*”, no dizer de Almeida Júnior.

Na nova dinâmica social, a mera transmissão de conhecimentos não se explica. Os novos paradigmas da ciência transmudam o lugar de antigos conceitos. Os veículos de comunicação em massa substituem as informações do professor ou do livro didático com maior rapidez e mais emoção, mantendo os indivíduos “plugados” com o mundo, embora desligados de si mesmos e da relação com os outros.

A revolução da imagem causa uma revolução metodológica com fortes repercussões no trabalho pedagógico, cuja mudança vai exigir do professor novos procedimentos. Mudam-se as relações. A ação coletiva é a tônica: a (co)operação, a extensão, a interdisciplinaridade ... O professor-transmissor e o aluno-receptor são substituídos pelo professor intermediador-pesquisador e aluno-pesquisador. A construção do conhecimento de ambos faz a relação dialógica da dinâmica educacional, que passa pela vontade de cada um em participar conscientemente do fenômeno social.

Assim, a sala de aula é laboratório e a ação pedagógica o desafio constante de (re)criação através do trabalho cooperativo entre professor e aluno.

Nesse processo dinâmico de aprendizagem, a interdisciplinaridade surge como o material epistemológico útil dessa relação. Não um método ou recurso didático mas, como propõe Ivani Fazenda, uma categoria de *ação, exercício, vivência* ou questão de *atitude*-substâncias de *uma prática que depende da mudança dos velhos paradigmas e de um projeto pessoal que redimensione as novas perspectivas*. E isso é uma questão também de opção. É preciso querer substituir o discurso pela prática, (re)aproveitar as experiências vivenciadas, (re) ler posturas, ser parceiro para (com)partilhar as vivências, os conhecimentos e fundamentar o saber.

Jeanete Liasch Martins, em seu artigo na Revista Universidade (1994), discute a interdisciplinaridade como uma forma de atingir a qualidade no ensino superior, buscando a unidade do saber e a formação geral. Isso não quer dizer domínio de todas as ciências mas a construção de uma visão holística que sobreponha à pedagogia alienante, calcada na verdade absoluta. A este propósito, parece-nos oportuno citar Japiassu, que vê o trabalho interdisciplinar como processo global:

“O fenômeno interdisciplinar tem dupla origem: uma interna, tendo por característica essencial o remanejamento geral do sistema das ciências, que acompanha seu progresso e sua organização; outra externa, caracterizando-se pela mobilização cada vez mais extensa dos saberes convergindo em vista da ação.”

A interdisciplinaridade está, pois, imbricada no fenômeno educacional como experiência intrínseca do ser humano. Germinada nessa essência natural, extrapola os seus próprios limites e contempla a prática. É um processo de dentro para fora, por isso não imposto mas adquirido e conquistado. É uma questão de opção, de vida e de trabalho.

Como, então “ser” interdisciplinar se enfrentamos o obstáculo da nossa formação fragmentada ?

Se pensarmos que até o século XVII o saber era uma unidade e que o sistema político-social, por influência das idéias positivistas, compartimentalizou-o, temos um longo percurso de volta. Hoje, busca-se, em outro contexto histórico, essa unidade, apesar do tempo moderno ser de *‘homens partidos’* como disse Drummond. Há que se caminhar de *‘mãos dadas’*, respeitando a individualidade e o direito do outro de ter o seu próprio ritmo de absorção do *‘novo’*.

Os estudos da interdisciplinaridade, no Brasil, ganharam ênfase

nas décadas de 60/70, quando o movimento estudantil rompia com os padrões sociais em busca da liberdade do corpo e do espírito. Hoje, são retomados em profundidade, quando os organismos da estrutura social não se sustentam por falta de mecanismos criativos de acompanhamento das vertiginosas transformações do mundo.

Perguntaríamos: por onde começar ? Poderíamos responder como a cientista do filme “Pontos de Mutação”, de Bernt Capra: “*Pode-se começar pela mudança das percepções e da maneira de ver o mundo.*” Caso contrário, corre-se o risco de ficar à margem do processo de participação.

Para Ivani Fazenda, a prática interdisciplinar pauta-se em fundamentos básicos que vão da revisão dos conceitos à da prática pedagógica. Através de suas experiências e pesquisas propõe valorizar o já feito, buscando nessas atitudes apropriação de novos conhecimentos, novas posturas e, principalmente, a descoberta da humildade para propor trocas, no momento em que todos se percebem parceiros.

A nova geração quer participar da construção da sua história. A busca dos fundamentos metodológicos para mudança da prática é necessária. A liberdade para produzir no laboratório - sala insere o indivíduo no processo de elaboração do conhecimento para transformar-se e transformar o mundo. E isso constitui um desafio.

BIBLIOGRAFIA

FAZENDA, Ivani. Q.A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. São Paulo, Papirus, 1991.

_____. Fundamentos de uma prática interdisciplinar. In: Interdisciplinaridade: o pensado, o vivido. Revista da UFMT. Cuiabá, 1992.

_____. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo, Loyola, 1991.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

JUNIOR, João Batista Almeida. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Sália M. (org.). São Paulo, Papirus, 1995.

A busca da qualidade. Revista Universidade. São Paulo, v. 1., nº 2, 1994.

UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

Prof.^a Ms. Judite Gonçalves de Albuquerque

ANTES DE MAIS NADA...

... para que o leitor não desista deste artigo na primeira linha, porque a palavra “parceladas” trouxe à sua memória discursiva significados vários e tão desinteressantes como: “cursos vagos”, “faculdades de férias”, “cursos modulares”, “cursos parcelados”, vamos dizendo logo que não se trata de nada disso que o fez torcer o nariz... Trata-se de uma lida contínua, envolvente, global, gostosa ... na qual a gente entra, se coça, se arranha e vai ficando... Por que se chama assim? Ninguém não sabe dizer exatamente. O certo é que, quando nasceu já tinha esse nome e assim ficou. Colou com a gente esse apelido e já não dá mais prá mudar, porque foi assim que a gente se batizou no suor, na poeira e nos buracos da estradas, nos rios, nos barcos e voadeiras, nos sertões, nas luas boas e nas luas escuras (que ninguém não vive sempre iluminado!) e é assim que a gente assina, com carinho e com paixão:

NÓS, das “Parceladas”¹

¹ Este artigo sobre o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas foi reescrito pela Prof.^a Judite Gonçalves de Albuquerque, para ser apresentado no VIII FALE, em Alto Araguaia, a partir de textos elaborados coletivamente pela Equipe Central, em diversos momentos. A Prof.^a Judite é Mestre em Educação pela UFMT, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Sociedade, e responsável pelos Cursos de Letras do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, da UNEMAT

1. O QUE É O PROJETO DAS PARCELADAS?

Esse apelido de Parceladas tem um nome de registro grande e pomposo que explica um pouco as suas principais características: Projeto de Formação em serviço e continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas.

São cursos de licenciaturas plenas oferecidas no interior do Estado, exclusivamente para professores em exercício do Magistério e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um curso superior. Como o título está indicando, os tempos curriculares nas Parceladas são distribuídos parceladamente de forma intensiva nos meses de janeiro, fevereiro e julho, períodos de férias e recessos escolares, com a presença de docentes, monitores e coordenadores de curso; e de forma continuada (etapas intermediárias entre uma intensiva e outra), abrangendo os períodos de trabalho escolar.

A UNEMAT, que oferece tais cursos, é uma Universidade nova², pequena, carente de recursos em todos os níveis mas que tem, por isso mesmo, algumas vantagens: primeiro, sabe de suas limitações e, segundo, precisa e conta com a colaboração de excelentes professores de outras Universidades³, cuja trajetória acena como estímulo seja individualmente, na própria formação, seja como Instituição, almejando definir e construir a própria identidade e assumir a sua responsabilidade específica, ressaltando, por uma lado, esse aspecto da habilitação profissional, importantíssimo na nossa realidade regional, sem descuidar da vocação comum a todas as Universidades de se tornar uma instituição de pesquisa, “centro de consciência crítica e de pensamento criador”⁴.

² O decreto governamental que criou a UNEMAT é de 1993.

³ Até o momento (1997), a UNEMAT tem podido contar, só no Projeto Parceladas, com docentes da UNICAMP, UNESP (de Assis, Rio Claro, São Carlos), USP, UFSCAR, UFMT, UFSC, UFRJ, UFRS).

⁴ TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil, 1869, p. 235

Adotando uma estrutura multicampi para responder às crescentes demandas do interior do Estado por qualificação de professores, a UNEMAT, num gesto de ousadia, se propôs realizar o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, na tentativa de responder adequadamente às urgentes necessidades da formação de professores em exercício no Ensino Fundamental e Médio.

Por ter o olhar voltado para as grandes necessidades à sua volta, a UNEMAT decidiu transformar em ação o velho discurso de garantir a todos, sem discriminação, o direito à educação, o acesso à escola e permanência nela. O Projeto das Parceladas não garante, por certo, a todos o ensino de terceiro grau, mas garante isso pelo menos àqueles que, nos municípios consorciados, não teriam condições de sair para um grande centro e cursar uma Universidade. As classes socialmente privilegiadas podem não estar contempladas no Programa, mas os trabalhadores da Educação estão: ser professor(a) da Rede Pública é a primeira condição de ingresso. E para que as escolas de 1º e 2º Graus continuem atendidas, a Universidade vai para onde elas estão, se estabelece nas mais distantes regiões do Estado e aí, interagindo e dialogando com diferentes saberes e formas diversas de ler o mundo, vai construindo em cada Campus uma proposta curricular concreta, adequando-se às situações e possibilidades determinadas. Essa postura define outra condição essencial do projeto: a disposição dos que trabalham nele de serem também sujeitos nessa construção. Professores e alunos convivem não mais numa relação de ensino-aprendizagem, mas na relação de todos com o objeto de conhecimento. O Projeto Curricular das Parceladas é um Projeto Histórico, condicionado às circunstâncias, ao tempo/espço cotidianos onde a Escola está inserida, às crenças, enfim, a tudo o que faz pulsar os indivíduos de uma sociedade. Cinco anos depois de iniciado, o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas já se configura como uma das estratégias-chave da renovação educacional pretendida no Mato Grosso.

A idéia-mãe que gerou as parceladas não nasceu na Universidade. Surgiu como resposta a uma forte reivindicação dos concluintes do Projeto Inajá, curso de habilitação e formação de professores leigos para o Magistério (2o. grau),

nos contextos rural e indígena, na região nordeste do Estado, cujo trabalho foi realizado em convênio de algumas prefeituras com a Secretaria Estadual de Educação e a Unicamp que assumiu a coordenação pedagógica do Projeto, com base numa reflexão teórico-metodológica construtivista. Os coordenadores e professores do Inajá adotavam estratégias pedagógicas coerentes com a reflexão filosófica, sendo a principal delas, a do Laboratório Vivencial, essa vizinhança do observador, onde estão contidos os fenômenos naturais e sociais; a prática da observação e da experimentação era a marca do projeto. Ao terminar o curso em outubro de 1989, os cento e setenta e seis formandos exigiam continuar os estudos, em terceiro grau, mas questionavam as características dos cursos existentes na região (o mais próximo ficava a 800 km distante) que não tinham uma estrutura de funcionamento adequada às necessidades locais que lhes permitisse ingressar e permanecer no curso. Chamada para discutir essa questão, a UNEMAT, então FESMAT, e a Secretaria de Estado de Educação participaram de dois seminários na região, na tentativa de vislumbrar caminhos adequados que respondessem às necessidades apontadas. Em dezembro de 1990, a UNEMAT organizou o Primeiro Seminário de Expansão do Ensino Superior Estadual, do qual participaram trinta municípios e do qual resultou também a elaboração do primeiro Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas e a formação de uma equipe que devia, ao mesmo tempo, pensar o projeto a partir das propostas dos seminários e articular os municípios que entrariam no consórcio. O primeiro Campus a se instalar foi o do Médio Araguaia, com sede em Luciara, região nordeste de Mato Grosso, onde acontecera o Projeto Inajá e que aos poucos foi se firmando como “Inajá-Semente”, “lugar epistemológico”, tomando emprestado expressões da Prof^a. Dulce Maria Pompêo de Camargo, nas Considerações Finais de sua tese de doutorado:

“INAJÁ-SEMENTE

Terminado o período formal estipulado para a duração do Projeto restaram ‘os fatos, as evidências’ que (...) não podem falar enquanto não forem investigados e não forem interrogados. Isto eu pretendo continuar fazendo, até porque o Médio Araguaia que, no início dessa experiência educacional, me parecia um ‘horizonte utópico’, ao final dela, se transformou em ‘lugar epistemológico’, (...) desenvolver uma metodologia de trabalho fundamentada na etnografia, na história nova e na nova geografia. Quero esclarecer que, apesar de ser esta a perspectiva teórica presente na minha vida profissional, há algum tempo, foi a partir do Inajá que pude perceber, mais concretamente, o nível de interferência desta prática docente que venho desenvolvendo.”⁵

Desde o início ficou definido que o ingresso de um município no Projeto de Licenciaturas Parceladas não se faria de forma isolada. Ao redor de um Campus Universitário onde acontece a maior parte das ações, associam-se municípios interessados em oferecer aos seus professores uma formação sólida, contribuindo, para isso, cada um com uma pequena parcela de esforços o que, no conjunto possibilita a operacionalização do Projeto na região.

5 CAMARGO, Dulce M. Pompêo de “*Mundos entrecruzados - Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia*”- (MT1978-1990), Tese de Doutorado/Unicamp, p. 278-279.

6 A distância de cada Campus em relação à sede varia entre 1500 km - o mais distante - e 400 km - o mais próximo. Entre um município consorciado ao redor de um Campus e outro, a distância varia entre 450 km e 50 km.

Para compatibilizar as distâncias entre os municípios⁶, a escassez de profissionais preparados para o ensino de terceiro grau em cada um deles e a necessidade da permanência do professor nas salas de 1º e 2º graus, os cursos foram estruturados em um calendário especial que aproveita as férias e recessos escolares com etapas letivas intensivas, na sede do Campus e os períodos de trabalho do professor/aluno; trabalho que passa a ser objeto de contínua reflexão e análise durante todo o curso. Este período entre uma etapa intensiva e outra, por isso denominado etapa intermediária, é destinado à pesquisa, a leituras e a seminários de aprofundamento de temas tratados nas etapas intensivas. O trabalho do professor/aluno e as outras atividades das etapas intermediárias cobrem parte da carga horária prevista na grade curricular.

Dois momentos curriculares - Formação Fundamental Básica e Formação Específica - com objetivos e funções bem definidos, abrangem o conjunto das ações que pretendem formar não só o indivíduo autônomo, responsável pela própria aprendizagem e sistematização da experiência pessoal, mas também o profissional comprometido com a aprendizagem de todos os seus alunos. O primeiro momento, o da Formação Fundamental Básica, tem a duração de um ano e meio e se caracteriza por oferecer aos cursistas uma formação propedêutico-filosófica, propiciando uma tomada de consciência histórica acerca da realidade sócio-cultural regional na qual a Universidade está se inserindo e da realidade mais ampla; uma compreensão mais profunda dos problemas detectados, vividos e alguns possíveis caminhos de mudança.

O segundo momento, o da Formação Específica, tem a duração mínima de três anos e meio e oferece ao cursista um bom mergulho na

⁷ Por ora só temos tido possibilidade de oferecer seis cursos apenas, Pedagogia, para se poder trabalhar os conceitos fundamentais das séries iniciais do ensino fundamental e Matemática, Letras, Biologia, História e Geografia, cobrindo basicamente as disciplinas de 5a. a 8a. série do primeiro grau e as do segundo grau.

especificidade do curso por ele escolhido⁷ e bases teóricas para a compreensão do processo educacional, tendo em vista a construção da práxis pedagógica. Na sede da UNEMAT, uma coordenação central das Parceladas, formada por docentes de diferentes áreas e por uma pequena equipe de apoio, se encarrega de pensar o Projeto como um todo, preocupada com a unidade filosófico-metodológica das ações organizadas em torno das necessidades e das especificidades das regiões onde o projeto se desenvolve. E, em cada Campus, outro grupo de docentes responde pela coordenação local; este grupo (GT Local) administra pedagógica e politicamente a sede do Campus, buscando condições objetivas para a realização das etapas intensivas, acompanhando o desenvolvimento de todas as ações de cada curso, cuidando do registro e arquivo da documentação do projeto e documentação individual dos acadêmicos. Se em algum Campus não houver uma equipe preparada para essa função, a coordenação central provê temporariamente essas necessidades através do(s) coordenador(res) de cada curso, enquanto investe na formação das equipes locais⁸.

Em grandes linhas, é essa a estrutura fundamental de funcionamento do Projeto de Licenciaturas Parceladas.

2. APRENDER PELA PESQUISA

A proposta curricular que aponta as grandes linhas da ação pedagógica no Projeto de Licenciaturas Parceladas foi sendo construída aos poucos, passando inicialmente por uma concepção construtivista da produção

⁸ Está se fazendo a implantação gradativa dos Gts Locais, a partir do momento em que os cursos entram na fase de Formação Específica. Antes disso, a própria equipe central se desloca para os municípios, para cumprir essa função. Leia mais detalhadamente, em anexo, as funções do GT Local.

do conhecimento enfatizando o papel do sujeito, até se chegar ao entendimento de que o conhecimento é fruto de um trabalho social e de que sua aquisição é obra de investigação e reelaboração, com a ajuda dos outros. No caso do conhecimento escolar, é obra do sujeito/aluno, que não exclui a atividade de grupo, com a ajuda do sujeito/professor que exerce o papel de orientador, de guia, numa relação intersubjetiva e dialógica. A partir de então, a Equipe das Parceladas passou a ter em Vigotsky um dos suportes teóricos para as suas reflexões⁹ e a pesquisa passou a ser, definitivamente, o eixo metodológico de todos os cursos oferecidos em torno do qual são distribuídas as várias disciplinas de uma grade curricular básica, mas não inflexível, assim como todas as outras atividades pedagógicas.

No Projeto, pensa-se a formação acadêmica como um processo pessoal de investigação, na constante interação com os outros, sejam eles professores, especialistas, colegas cursistas, comunidade envolvida: todos se sentem convocados a desenvolver uma postura de investigadores.

O Projeto de Licenciaturas Parceladas é um espaço privilegiado de interação dialógica entre os participantes que são de regiões muito diferentes, incluindo o espaço rural indígena e o sertão mato-grossense, onde os cursos estão sendo implantados e onde se localizam os cursistas que, nascidos aí, ou migrantes de outros estados, carregam uma experiência de vida riquíssima, inclusive quando vêm dos grandes centros de desenvolvimento do país, com maiores recursos, e de mais fácil acesso às informações, como é o caso dos assessores e parte dos docentes universitários.

Procurando incorporar no processo educativo a experiência vivida e os conhecimentos que o aluno já produziu, a proposta pedagógica das

⁹ Cf. PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Caderno CEDES no. 24. Campinas, Papirus, 1991. E do mesmo Autor: A interação social: perspectiva sócio-histórica, Revista Idéias, 1992

licenciaturas parceladas tem na realidade local seu ponto de partida, buscando respeitar as diferentes formas de ver e ler o mundo, aprofundando os conhecimentos sobre essa realidade e tentando, ainda, oferecer aos acadêmicos um espaço de ampliação das suas próprias experiências.

Perceber o meio social e natural, definir um objeto empírico de pesquisa, buscar uma metodologia adequada, levantar dados, produzir uma análise prévia a partir de uma fundamentação teórico-prática, produzir um relatório preliminar da pesquisa são etapas a partir das quais são organizados os blocos de disciplinas da Formação Fundamental Básica e planejadas as outras atividades pedagógicas. Entendemos, neste momento, a pesquisa como ferramenta pedagógica, como um instrumental mínimo, um jeito de entrar em contato com as teorias, pesquisando. Muitas vezes, neste primeiro passo, ela pode simplesmente tomar o caminho de corroborar um saber intuitivo, de legitimar algo que se previa, o que, ao final, nem sempre acontece, para surpresa de quem queria apenas comprovar um conhecimento do senso comum e que, mediante as evidências, é obrigado a concluir: "...não era nada do que eu pensava que fosse..."

Mas este caminho não garante a produção do conhecimento novo; isto só é possível quando realmente aparece a dúvida. No momento em que se produz uma pergunta (sem resposta!) dentro da pesquisa preliminar, ou seja, fazer perguntas pode instituir objetos ainda não constituídos como objetos de pesquisa e este é o desafio que colocamos no momento seguinte, o da Formação Específica, em cada curso. Não há nenhuma fronteira fechada em torno da pesquisa, mesmo quando separamos, no tempo, dois momentos curriculares distintos. Quem, em última instância, determina os caminhos, a profundidade e o desenvolvimento da investigação é o sujeito/cursista¹⁰.

¹⁰ Essas considerações têm sido levantadas com muita frequência em nosso grupo. Recentemente tivemos a oportunidade de discuti-las com muita clareza em um curso de Análise do Discurso e Produção de Texto ministrado pela Prof^a. Dr^a. Solange Leda Gallo, da UA

Um grande seminário de comunicação a respeito do processo de elaboração, execução do projeto de pesquisa, assim como dos primeiros resultados, encerra o período de Formação Fundamental Básica (com a duração de um ano e meio) e garante o ingresso na Formação Específica correspondente às habilitações oferecidas (com a duração de três anos e meio). A pesquisa, neste período além de continuar sendo um valioso instrumento pedagógico, adquire um caráter mais direcionado à produção de conhecimentos e será consubstanciada em um projeto que o acadêmico será estimulado a ir desenvolvendo no decorrer do curso, buscando um objeto ligado a algum dos aspectos vistos pelas lentes das diferentes disciplinas ou, se preferir, a algum aspecto do seu trabalho¹¹.

O desafio será sempre o de instituir objetos ainda não instituídos como objetos de pesquisa, garantindo a produção do conhecimento novo, a partir da dúvida, da pergunta levantada. São sete as etapas intensivas da Formação Específica e poder-se-ia atribuir a cada uma delas uma função também específica no projeto de pesquisa, ainda que de maneira bem artificial, uma vez que a seqüência não é linear, mas segue o ritmo da produção/compreensão de cada aluno/pesquisador. As etapas/funções seriam as seguintes:

1^a - Observação da realidade regional através das lentes próprias de cada um dos diferentes cursos;

2^a - Identificação de objetos específicos de pesquisa;

3^a - Relação dos conceitos teóricos estudados nas diferentes disciplinas com os objetos observados;

4^a - iniciação de um processo de coleta de dados regionais em diferentes aspectos, de acordo com as oportunidades oferecidas pelos diferentes cursos;

5^a - organização do material coletado num arquivo, visando a constituição de um banco de dados para cada curso;

¹¹ As pesquisas na Formação Específica podem ser de duas categorias: de base ou de ensino e ligadas às grandes linhas de pesquisa do curso, previamente traçadas em conjunto

6ª - Definição de um objeto de pesquisa que culminará na elaboração de uma monografia de final de curso;

7ª - Sistematização e redação dos resultados da pesquisa.

E, ao final, a realização de um Fórum para a comunicação dos resultados, com amplos debates com a comunidade acadêmica e a comunidade local com apresentação de propostas.

O que se pretende no projeto é fugir da armadilha que tem mantido presos e sem ação efetiva de renovação muitos projetos que acabam enroscados na circularidade de mudanças do currículo em si mesmo, isto é, das disciplinas, do ementário, da sua redistribuição na grade curricular, o que, ao final, não sai do lugar comum da sala de aula, em torno da qual giram todas as atividades. O Projeto pretende criar e desenvolver o que o Prof. Gilvan Müller chama de espaço acadêmico¹² que envolve atividades e momentos diversificados, a maioria fora da sala de aula, mas concebidos como fazendo parte intrínseca da estrutura dos cursos, sendo as etapas intermediárias o espaço mais propício ao desenvolvimento de tais atividades. É evidente que boas aulas, as melhores aulas não permitirão, por si sós, que se formem quadros de produção de conhecimento, integrando organicamente no fazer pedagógico a pesquisa, o ensino, a extensão, a orientação, a administração, etc. Nesse sentido, o trabalho individual e coletivo em torno da pesquisa e das monografias é um espaço rico em oportunidades porque possibilita estabelecer gradativamente linhas de

¹² Gilvan Müller é prof. de Lingüística Histórica na UFSC e Coordenador do Núcleo de Estudos Portugueses na mesma Universidade. As idéias sobre a construção do *espaço acadêmico* que aqui partilhamos são dele e estão discutidas em um artigo de circulação interna no Departamento de Lingüística e Literatura, Curso de Letras da UFSC. O Prof. Gilvan é um dos professores colaboradores que participam do Projeto Parceladas, na UNEMAT. É também assessor do Projeto Tucum, curso de formação de professores indígenas em nível de magistério, na área de Línguas Indígenas e professor da disciplina de Variação Lingüística no curso de Especialização oferecido em Cáceres pelo Instituto de Linguagem da UNEMAT

pesquisa, envolvendo vários setores da Universidade, dissolvendo hierarquias e fronteiras meramente administrativas, abrindo os horizontes de cada disciplina que estarão trazendo para debate na sala de aula os aspectos que subsidiem as pesquisas dos alunos, em andamento. Objetiva-se com isso a formação em cadeia, contínua e em serviço: forma-se o docente, cujas atividades se ampliam para além da sala de aula, na orientação, forma-se o acadêmico colocado como sujeito em relação com o objeto de conhecimento, forma-se com qualidade o aluno de 1º e 2º graus em contato com professores cuja postura jamais será a mesma, após ter experimentado a diferença entre repetir conhecimento e envolver-se efetivamente no trabalho de aquisição/apreensão/produção do conhecimento através da pesquisa.

“O importante é perceber que os agentes destas diferentes atividades circulam em vários âmbitos, como de resto sempre acontece com o trabalho real, com a situação em que o trabalho não é reduzido à categoria de mero exercício para ser lido e corrigido pelo professor, mas sendo real, tem relevância; dignifica seus autores e seus agentes e cria interesse de participação no corpo discente, que passa quase que imediatamente a ter outra postura frente às aulas e à vida acadêmica em geral, dada pelos desafios da pesquisa¹³”.

Como não temos tradição de pesquisa, não temos também orientadores suficientemente formados para essa função; por aí fica bastante claro a importância das parcerias com outras Universidades que, no Projeto, se dá de maneiras diversificadas, indo desde a assessoria especializada e contínua ao Projeto como um todo, até a atuação direta nos cursos de graduação, nas etapas intensivas,

¹³ Gilvan Müller, no artigo citado acima

da sua capacidade de problematização. Pois bem, essa multiplicidade de caminhos exige do docente um preparo que não se esgota nunca, ou melhor dizendo, exige uma disposição permanente para aprender. Este é um dos aspectos mais interessantes e mais ricos do projeto. Muitas vezes as indagações dos alunos vão exigir que o professor assuma a postura de ter sempre que se interrogar também e de buscar informações que nem sempre ele tem no momento. Além disso, é desejável que, em cada unidade de estudo, o professor estabeleça problema(s) com o qual ou com os quais ele deverá relacionar as fontes de conhecimento. É a única maneira de romper com a "lógica normatizadora autoritária do conhecimento pronto, acabado e localizado" conforme afirma Paulo Knauss, em seu artigo sobre a sala de aula como lugar de pesquisa¹⁵, instaurando um processo de investigação na aprendizagem, capaz de superar a antiga etapa de fixação, de reprodução pura e simples do conhecimento, entrando, assim, no universo do conhecimento científico. O processo de aprendizagem se confunde, portanto, com o processo de produção do conhecimento que se confunde, por sua vez, com a iniciação à investigação, "deslocando-se a problemática da integração ensino-pesquisa, para todos os níveis do conhecimento, inclusive o mais elementar. A pesquisa é assim entendida como o caminho privilegiado para a construção de sujeitos do conhecimento que se propõem a construir a sua leitura de mundo¹⁶". E isto é produzir conhecimento coletivamente, na interação entre as pessoas. Por isso dizíamos, no início, que o Projeto de Licenciaturas Parceladas se constitui num espaço privilegiado de comunicação dialógica.

¹⁵ KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: um estudo sobre a sala de aula como lugar de pesquisa. In NIKITIUK, Sônia, L.(org) Repensando o ensino de história, São Paulo, Cortez, 1996, p. 41

¹⁶ Idem, p. 34

3. AVALIAÇÃO: UMA ATIVIDADE CONSTITUINTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS PARCELADAS

Entendendo a relação pedagógica como um acontecimento coletivo histórico-social, cotidiano, encontro de individualidades que se propõem a conhecer melhor determinados fatos, coisas, relações como fatores de re-significação do mundo e de construção de si mesmo, conclui-se que o essencial não é a relação professor/aluno, mas a relação de todos com o conhecimento¹⁷. Assim, neste projeto, a avaliação não é um item à parte, mas todos são avaliados em todos os momentos, em todas as ações e não só os alunos e os resultados do seu trabalho.

“Avaliação é atividade constituinte da prática pedagógica na sua total integralidade, porque deve ser prática, permanente, simultânea, iniciadora, conseqüencial, complementar e afirmativa, não podendo nunca funcionar como dispositivo finalizador, concluinte, terminal do processo pedagógico. Antes, pelo contrário, é pela avaliação que se vislumbram novos caminhos, novos avanços, novos aprofundamentos, como força dinâmica de construção de sentido para participação efetiva no processo de aprendizagem e do ensino¹⁸”.

Reuniões, conversas informais, análise de planejamentos, reflexão coletiva sobre as ações desenvolvidas, relatos, artigos são alguns dos instrumentos possíveis de avaliar o desenvolvimento do Projeto, da Etapa, das disciplinas; em

¹⁷ Cf. Sobre o tema da Avaliação o texto ainda inédito de Levy Silva Alt, “Implicações de Avaliação Pedagógica na Perspectiva Sócio Histórica”. Levy foi professor e fez parte da Equipe Central das Parceladas no período de 1991 (quando ainda se pensava as formas de operacionalização do Projeto), até 1995

¹⁸ ALT, Levy Silva, op.cit.

relação ao aluno, prioriza-se o acompanhamento das ações por ele desenvolvidas, seja nas etapas intensivas, seja nas intermediárias, nas suas unidades escolares. Registra-se cuidadosamente, através de textos descritivos os conceitos que cada aluno trouxe a partir de suas experiências e a forma como consegue ir re-elaborando-os na interação entre os colegas, a sociedade, o professor e na relação de cada um com o objeto de conhecimento. Esse registro sistemático do acompanhamento dos alunos culmina com a elaboração de um texto descritivo individual, fechado com o indicativo de, tendo alcançado os objetivos da etapa, poder simplesmente matricular-se na seguinte ou, não tendo atingido satisfatoriamente tais objetivos e funções da etapa, matricular-se igualmente, mas com novas orientações, novas atividades, buscando resultados mais positivos.

Para alcançar o objetivo sempre presente de conseguir competência técnica aliada ao compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, cada etapa intensiva é precedida de uma etapa de formação de docentes, coordenadores, monitores e estagiários que atuam no projeto. Em conjunto, faz-se avaliação do caminho percorrido e traçam-se as metas seguintes.

Para possibilitar aos docentes um mergulho profundo nos princípios que inspiram o projeto, e desenvolver no meio escolar o espírito de observação e de investigação, eixo principal do projeto, concebeu-se um curso de Especialização centrado na questão do conhecimento: sua natureza e os processos de produção e de apropriação. Este curso está articulado em torno de quatro disciplinas: Filosofia, Psicologia e Sociologia do Conhecimento e Teorias e Métodos de Pesquisa. Dele estão participando os já docentes e mais um bom número de professores da UNEMAT e da rede pública estadual que se preparam para atuar no Projeto.

Entendendo quão difícil é chegar a uma transformação efetiva da realidade educacional mato-grossense, o Projeto das Parceladas pretende fazer bem a pequena parte da enorme responsabilidade coletiva que lhe cabe. E espera, pelo menos, sinalizar, na trajetória em que muitos estão empenhados, alguns atalhos que dão acesso a experiências culturais significativas, reafirmando a necessidade

de a escola sair de seus próprios muros e se envolver na vida das pessoas que nela buscam sua formação.

Para exemplificar um pouco as mudanças pretendidas na educação a partir do Projeto, pode-se examinar o exemplo do Médio Araguaia, onde se situa o mais antigo Campus Universitário das Parceladas, que recentemente convocou as lideranças da região, em cada município, para o que se chamou de “I ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO MÉDIO ARAGUAIA” que formalizou a criação de um FÓRUM REGIONAL DE EDUCADORES MUNICIPAIS, uma idéia já discutida anteriormente por alguns Secretários de Educação da região e agora ampliada e aprofundada com a participação de outras lideranças municipais e estaduais da educação e da UNEMAT, por representar esta uma referência importante na Educação da região, através do Projeto de Licenciaturas Parceladas, que aí vem se realizando desde julho de 1992.

Feita uma retrospectiva histórica da história da educação na região, os participantes do fórum se propuseram a construir uma proposta pedagógica que atenda às necessidades locais reais, ou seja, uma “escola voltada para os interesses dos trabalhadores”. Reunidos em pequenos grupos os debates foram bastante fortes, levando a uma síntese final que apontou para as prioridades do momento:

- formação dos professores continuada e em serviço;
- enfoque no aspecto cultural, de maneira que, no cotidiano, os professores consigam ultrapassar o universo limitado do cognitivo e trabalhar as experiências culturais dos alunos, alargando o universo cultural de todos.

Entre as ações capazes de levar a atingir essas prioridades pensou-se na:

- consolidação e manutenção do Fórum;
- criação de um espaço centro de referência de produção cultural regional em cada município participante;
- definição de uma proposta pedagógica que responda a uma conjuntura atual;

- criação de uma rede de informação e comunicação, com agilidade não só para receber notícias, como também para entender, interpretar e divulgar.

No aspecto organizacional do Fórum, discutiu-se o papel de cada instituição participante, no processo de construção e implementação desta proposta. Foi destacado a importância do Projeto Parceladas na região e a expectativa de que o Centro de Referência que se pensa construir, possa ser feito a partir da implantação dos Gts locais, como está previsto no projeto inicial das parceladas.

A região do Médio Araguaia tem uma história de educação muito dinâmica bem anterior às Parceladas; a UNEMAT concebeu o Projeto a partir das propostas dos educadores desta região; assim este gesto de tentar resgatar o já construído e tornar isso visível às novas gerações, de adaptar-se às novas conjunturas sócio-políticas e econômicas, construindo um Projeto de Política Educacional para este momento, representa aquilo que seria realmente o caminho normal na educação: não ignorar o contexto presente, lançar luzes sobre a realidade que se transforma continuamente e assim, responder a questões reais que as comunidades se colocam. A expectativa é a de que, na medida que os professores/ cursistas das Parceladas em todos os Campi, forem atuando nas redes de ensino de maneira mais lúcida e consciente, vão também achando formas de sistematizar suas experiências e colocá-las à disposição de todos para avaliação, recriação, replanejamento, levando em conta sempre o caminho já percorrido. Ser esse espaço de reflexão e formação contínua é o que se pretende com os Fóruns Permanentes de Educação, que devem extrapolar Luciara e o Médio Araguaia e estender-se em todos os Campi da UNEMAT/Licenciaturas Parceladas.

4. UMA REFERÊNCIA AO CURSO DE LETRAS

Por se tratar de uma apresentação em um Fórum de acadêmicos de Letras, considero relevante trazer para este texto alguns dados em particular a respeito do Curso de Letras dentro do Projeto das Parceladas. De início, transcrevo uma pequena circular da autoria da Prof^a Dr^a Mônica G. Zoppi-Fontana¹⁹, de 1994, quando se iniciava, em Luciara, a Formação Específica. Neste texto a prof^a Mônica apresenta os fundamentos para uma reflexão sobre o objetivo e integração das disciplinas de Teoria Literária e Lingüística no curso de Letras, cuja unidade e integração devem ser procuradas numa reflexão sobre o funcionamento da linguagem em geral, caracterizando o espaço teórico que permite compreender os processos discursivos que determinam o funcionamento da linguagem.

Eis o texto:

“Assegurar a unidade epistemológica e a integração das disciplinas de um Curso de Letras obriga a desenvolver uma fundamentação teórica que comporte tanto conceitos epistemológicos quanto lingüístico-discursivos. Sendo que o curso de Letras se compõe da junção de duas disciplinas bem diferenciadas, a saber: Teoria Literária e Lingüística, a justificação de sua unidade e integração deve ser procurada numa reflexão sobre o funcionamento da linguagem em geral.

Assumindo a perspectiva sócio-histórica que embasa o projeto comum das Licenciaturas Parceladas, consideramos que a abordagem da Análise do Discurso propõe o aparelho teórico mais adequado para nossos propósitos.

¹⁹ A Prof^a Dr^a Mônica G. Zoppi-Fontana é docente na pós-graduação do IEL/UNICAMP, pesquisadora no Projeto “*História das Idéias Lingüísticas - Construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional*” (DL- IEL- UNICAMP) e no NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS (NUDECRI-LABEURB)/ UNICAMP. A Prof^a Mônica é assessora no Projeto Parceladas, Curso de Letras, desde 1994

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser de linguagem e que sua relação com o real histórico se dá de forma sempre mediada pelo discurso, defendemos a tese de que essa relação supõe o funcionamento de diversos dispositivos ideológicos de interpretação²⁰, a partir dos quais se produzem os processos de significação. Esses dispositivos ideológicos de interpretação funcionam para o sujeito como um conjunto de evidências que se sustentam na ilusão que o sujeito sofre de ser a origem de seu dizer e de se utilizar da linguagem como se ela fosse um mero instrumento, isto é, como se ela fosse absolutamente transparente, servindo de código que possibilita a comunicação.

Uma abordagem discursiva do fenômeno da linguagem permite desarticular esses efeitos de evidência, expondo o sujeito aos processos discursivos que determinam tanto o sujeito quanto o sentido. Desta maneira, o aparelho teórico de análise do discurso se apresenta como a via de acesso aos funcionamentos de linguagem que, sendo historicamente determinados, só podem ser entendidos se considerados na sua dimensão ideológica.

O Curso de Letras, através das suas duas disciplinas mestras: Teoria Literária e Lingüística, pode ser caracterizado então como o espaço teórico de reflexão crítica que permite ao sujeito atravessar a transparência imaginária da Linguagem, compreendendo os processos discursivos que determinam seu funcionamento. Assim, ele intervém efetivamente na relação do sujeito com o real e com sua prática de linguagem, produzindo mudanças e deslocamentos no seu dispositivo ideológico de interpretação, fornecendo-lhe subsídios para desarmar e operar com as evidências que o compõem”.

A primeira turma de Letras termina o curso neste ano, em outubro. Foi um percurso fascinante através das muitas maneiras de se pensar a linguagem. Preocupados desde o início da Formação Específica, em definir seu próprio objeto

²⁰ ORLANDI, Eni. (1994). “Dispositivos de interpretação”. IEL/UNICAMP. Mimeo

de pesquisa, os professores/cursistas foram tateando por esta ou aquela abordagem, tanto na Lingüística quanto na Literatura, experimentando a ciência como um “objeto de desejo”, (tomando uma expressão de Eni Orlandi²¹), o que ocorre quando o professor/orientador cumpre o seu papel de colocar o sujeito/aluno em relação com o objeto de conhecimento²². Mas não se vive esse processo de escolha sem dor: optar por um tema de pesquisa significa ter de abandonar outros e isso significa perda, de alguma forma. Alguns cursistas foram mudando de objeto a cada disciplina, na medida em que eram oferecidas; todos foram vivenciando diferentes métodos de pesquisa, passando por abordagens presentes nas teorias de variação e mudança (sociolingüística, Línguas Indígenas), teorias da enunciação, do texto, da conversação (semântica e pragmática) até chegar à Análise de Discurso e perceber que “Falar diferente é significar diferente”, que “falar uma mesma coisa também pode significar diferente”, que há “lugares” para dizer, que é a partir deles que o falante enuncia, enfim, buscar “pistas”, reparar nas “marcas”, entender o processo de produção dos múltiplos sentidos, observando desde marcas lingüísticas até se chegar à identificação de Formações Discursivas, os pontos de vista, as posições de sujeito através das marcas da enunciação. O Curso de Letras possibilitou realizar essa trajetória da língua-sistema aos “sistemas” de dispersão.

Neste momento, os professores/cursistas dedicam-se especialmente ao desenvolvimento dos seus projetos de pesquisa²³, cujos resultados serão apresentados através de uma monografia ao final do curso, num Fórum de Letras,

²¹ Idem, “O que é Lingüística” (1986), p. 66

²² Cf. PINO, A. (1992).

²³ Sem citar cada projeto, elenco apenas as áreas escolhidas: a) em Literatura, 8 projetos em Literatura brasileira (Alencar, Mario de Andrade, outros); 3 em Literatura popular (Bumba-meu-boi, contadores de história, estudo comparativo do cordel nordestino e do cordel mato-grossense); 2 em Literatura infanto juvenil; b) em Lingüística: 3 em aquisição da escrita; 2 em Sociolingüística, 4 em Semântica; 2 em Línguas Indígenas (a influência do léxico português no Tapirapé; pesquisa do léxico Karajá com vistas à elaboração de um dicionário bilíngüe), 6 na perspectiva do discurso

por ocasião da Formatura.

Terminada a graduação, não termina a preocupação da UNEMAT quanto ao acompanhamento desses professores e quanto ao incentivo à continuidade das pesquisas apenas iniciadas na graduação. Alguns já se preparam para cursos de especialização, em outras Universidades²⁴ ou na própria UNEMAT. Os Grupos de Trabalho Locais (Gts Locais), recentemente implantados pela Universidade, os Centros de Referência de Produção Cultural que estão surgindo na região do Médio Araguaia certamente serão um espaço favorável à construção gradativa de linhas de pesquisa, num esforço coletivo de produzir conhecimento a partir de problemas levantados na realidade local, não só nos cursos universitários, mas em todo o Ensino Fundamental e Médio onde esses professores estão atuando.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed., Trad. M. Lahud e Y. Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1992.
- GINZBURG, Carlo. Morelli, Freud e Sherlock Holmes: pistas e o método científico. Tradução do Inglês, por Francisco Rossi. In: *History Workshop Journal* nº 9, 1980.
- _____ *O queijo e os vermes - O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Trad. Betânia Amoroso. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.
- LÖWY, Michael. *Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista*. São Paulo, Cortez, 1993.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo, 1996. (Série Trilhas).

²⁴ **Maria Helena Fialho** que trabalha com os índios Karajá na Ilha do Bananal, concorrerá a uma vaga ao Curso de Especialização sobre Línguas Indígenas oferecido pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, já no segundo semestre de 97. **Luiz Gouvêa** que se dedica aos estudos do contato de línguas, particularmente à influência da língua portuguesa sobre o Tapirapé, cursa, como aluno especial, nas etapas intermediárias, disciplinas do bacharelado em Lingüística, na UFGO, onde estará concorrendo a uma vaga para o curso de Mestrado, até o final deste ano

- NIKITIUK, Sônia L. (org.) Repensando o ensino de história. São Paulo, Cortez, 1996. Coleção questões da nossa época nº 52.
- ORLANDI, Eni. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. - 2. ed. r.a. Campinas, Pontes, 1987.
- _____. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Vozes, 1996.
- _____. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, M. F. Pereira (org.) O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas, Ed. da Unicamp, 1996.
- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na explicação do psiquismo humano. Caderno Cedes. nº 24. Campinas, 1991, p. 32 - 43.
- _____. A interação social: perspectiva sócio-histórica. São Paulo, Revista Idéias, 1992, p. 49-57.
- TRONCA, Ítalo (org.). Foucault vivo. Campinas, Pontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- _____. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

PARA ALÉM DO MURO DA ESCOLA

Prof^a Mestranda Edna André Soares Melo

A leitura, como um processo de decodificação dos signos lingüísticos para encontrar o significado literal do texto, ainda domina os objetivos da escola.

O sujeito desta leitura se esforça para encontrar a intenção do autor. Nessa perspectiva, o produtor do texto teria controle de todos os sentidos, o receptor seria aquele que se ajustaria ao primeiro, para interpretá-lo. O sentido seria dado e garantido pelo autor. O leitor apenas o localizaria na superfície do texto ou na interlocução. Na escola, o aluno procuraria o sentido e o devolveria ao professor, como quem brinca de esconder um objeto para outro encontrar. O sujeito-leitor ficaria fora do texto, não lhe sendo permitido participar da história do texto e nem inserir a sua própria na constituição do sentido. Não se coloca, por exemplo, a questão de que não “entra no texto” é um efeito de sentido de uma “*entrada*” apagada, negada, mas efetiva por parte do aluno.

Esta prática está tão evidente, tão natural que o professor-operário, o do dia-a-dia da escola, não a questiona, não a problematiza.

Até então, o que se espera do aluno é que seja o leitor-ideal e sempre consiga encontrar o que o autor quis dizer, encontrar a essência, o real. Considerar o texto como matéria inerte é acreditar que se tem acesso ao real.

Perpassando pelas concepções de linguagem e de sujeito, percebi que a cada uma se filia uma concepção de leitura e de texto.

Neste trabalho, portanto, vamos nos limitar à leitura na Análise do Discurso (AD). Na AD, o texto tem apenas uma via de acesso. Os seus pontos de entrada são vários, pois cada leitor tem sua história de leitura e o texto também traz consigo os outros sentidos que já lhe foram atribuídos, porém, são abertos a outros possíveis (polissemia), os quais Eni Orlandi chama de pontos de fuga.

A leitura na AD se dá a partir das desconstruções das Condições de Produção do texto. Parte do contexto situacional mais imediato, analisando as marcas que apontam para as Condições de Produção históricas. Na AD não se interpreta apenas o texto, compreende-o. Interpretar é reproduzir o que está produzido. Compreender é explicitar as Condições de Produção que foram apagadas pela ideologia e desconstruir as evidências. Este processo possibilita ao leitor que atinja o funcionamento da linguagem.

O sentido do texto não é de exclusividade do autor nem do leitor, ele se constitui no espaço discursivo em que é atravessado pelas formações discursivas e conseqüentemente pelas formações ideológicas correspondentes. São as Condições de Produção imediatas e históricas que delimitam os sentidos do texto, os previsíveis e os imprevisíveis pelo contexto sócio-histórico, ideológico e cultural.

A escola tem como objetivo ensinar os indivíduos a ler e a escrever para que possam exercer sua cidadania. Para tanto, precisa ir além do seu muro, propiciando aos alunos situações discursivas de confronto para romper com o cerco do Discurso Pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- GALLO, Solange. Discurso da escrita e ensino. 2. ed. Campinas, Unicamp, 1995.
LAGAZAI, Suzy. O desafio de dizer não. Campinas, Pontes, 1988.
ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo, Cortez, 1988

O PROFESSOR ENSINA COMUNICATIVAMENTE A LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NA SALA DE AULA?

Prof^a Ms. Solange Maria Barros Ibarra Papa

Alguns anos atrás - final da década de setenta - surgiu nos Estados Unidos e em alguns países da Europa Ocidental, um amplo interesse sobre o ensino comunicativo de Segunda Língua (L2) e/ou Língua Estrangeira (LE). Pesquisadores e estudiosos passaram a enfatizar o uso comunicativo da L2 e da LE no ensino/aprendizagem de sala de aula (Long, 1981; Krashen, 1982 e Pica, 1984).

A partir de então, sob a influência desses estudiosos da linguagem, iniciava-se no Brasil o movimento comunicativo nas escolas públicas e particulares de ensino. Professores de LE começaram a trabalhar o uso da linguagem na sala de aula. O “ensinar comunicativamente” a LE passou a fazer parte do cotidiano escolar.

Mas, afinal, o que é ensinar comunicativamente uma LE?

De acordo com Pica (1984), ensinar comunicativamente a LE é “*criar um ambiente em que ambos, professor e aluno, possam se engajar em interações sociais a fim de descobrir regras lingüísticas e sociolingüísticas necessárias para a compreensão e produção da LE*”. É oportunizar ao aprendiz ouvir/produzir “*insumo*

compreensível, feedback e negociação".¹

Mais recentemente, Almeida Filho (1993) diz que ensinar comunicativamente a LE é "*organizar as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com falantes-usuários dessa língua.*"

A meu ver, ensinar comunicativamente a LE é trabalhar em situações reais de uso da língua, ou seja, expor o aluno ao máximo na L-alvo dentro de um contexto interacional de sala de aula, principalmente, a interação face-a-face, que segundo Erickson (1991), exige competência, conhecimento e habilidade. A competência a que Erickson se refere, seria em relação à competência comunicativa que Hymes (1972) define como todo o tipo de conhecimento comunicativo que os indivíduos de um determinado grupo cultural precisam possuir para que sejam capazes de interagir entre si.

Neste sentido, ensinar comunicativamente a LE não é uma tarefa fácil, simplista. Uma pesquisa realizada por Almeida Filho (1993), nas escolas públicas de São Paulo, revelou que os professores de LE, em sua maioria, acreditavam ser comunicativos nas atividades que realizavam com seus alunos, ou seja, acreditavam ensinar comunicativamente a LE na sala de aula; entretanto, os dados confirmaram totalmente o contrário: o "ser comunicativo" simplesmente não procedia.

¹ De acordo com Assis (1995: 320), entende-se por "insumo compreensível" (comprehensible input), hipótese desenvolvida por Krashen de que "o aprendiz aprende a língua ao receber insumo compreensível ao nível de $i+1$, em que i significa o nível lingüístico do aprendiz e $i+1$ é o nível mais avançado".

Feedback ou insumo metalingüístico, nos termos de Schachter (1986), refere-se a "qualquer informação dirigida ao aprendiz indicando a ele que o seu enunciado foi de alguma maneira insuficiente, inaceitável ou não compreensível pelo interlocutor". A negociação refere-se a "interlocuções nas quais há quebra na comunicação e ambos os interlocutores trabalham conjuntamente para o reestabelecimento da compreensão mútua, seja repetindo, esclarecendo ou modificando a sua linguagem

Portanto, cabe a nós, professores de LE, nos perguntarmos: estamos ensinando comunicativamente a LE na sala de aula? Precisamos investigar.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J.C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, Pontes, 1993.
- ERICKSON, F. Foreign language acquisition research and the classroom. In: Foreign language acquisition research and instruction. Lexington, Massachusetts, Toronto, 1991.
- HYMES, D. On communicative competence. In: J.B. Pride & Holmes, J. (orgs.) Sociolinguistics. Harmondworth: Penguin, 1972.
- KRASHEN, S.D. Principles and practice. In: Second language acquisition. New York: Pergamon Press, 1982.
- LONG, M.H. Input, interaction and second language acquisition. In: H. Winitz (ed): Native language and foreign language acquisition. annals of the New York Academy of Science, 1981.
- PICA, T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. In: Applied linguistics. v. 8, nº 1. Oxford University Press, 1987.

OLHOS DE RAIOS X

Prof.^a Leonice Rodrigues Pereira

A complexidade da sociedade atual e a rapidez com que se modificam as relações entre os homens e destes com o mundo constituem num grande desafio aos nossos olhos, impossibilitados de enxergar a verdadeira realidade que nos cerca.

Quanto mais a sociedade avança mais espessas e escuras são as cortinas que nos separam do real. O Brasil concreto, repleto de injustiças sociais, é muito distinto do Brasil ideal exibido na TV. O ser humano paralisado, já incapaz de reagir, acaba optando por assistir ao espetáculo do mundo mostrado pelos meios de comunicação a encarar os problemas que o envolvem.

Frente a estas reflexões, está evidente o império da imagem sobre o ser humano e o meio em que ele vive. As pessoas analfabetas ou semi-analfabetas, impedidas de fazerem uma leitura crítica daquilo que vêem, são bombardeadas, a todo momento, por uma chuva de imagens espetaculares, ‘simulacro de um mundo irreal, pelos meios de comunicação audiovisuais.

É neste contexto pós-moderno do império das imagens que José Saramago, um autor português da literatura contemporânea, dá vazão a sua capacidade criadora, colocando nas mãos do leitor uma obra fantástica, “Memorial do Convento”, que traz uma abordagem histórico-social, firmada numa linguagem do “ver” e do “olhar”. Saramago volta seus olhos para o passado, para a história dos reis de Portugal - sec. XVIII.

Como raios de sol perpassando as vidraças da arquitetura moderna em busca de paisagem, seus olhos trespassam a história fátual através da ficção na busca da verdadeira história, mas sem tirar os pés do presente. Seu objetivo não é simplesmente cultivar o passado, mas trazê-lo para a atualidade, questionando as relações sociais do presente, em busca de um mundo que esteja mais a favor do homem e não propicie ainda mais o crescimento do capital e da relação de força do poder em detrimento da valorização do ser humano.

“Levantemos agora os nossos próprios olhos, que é tempo de ver o infante D. Francisco a espingardear, da janela do seu palácio, à beirinha do Tejo, os marinheiros que estão empoleirados nas vergas dos barcos, só para provar a boa pontaria que tem, e quando acerta e eles vão cair nos convés...” (p. 81).

Este fragmento, como em muitos outros, também exemplifica um tipo de imagem em que o autor nos mostra, não para nossos olhos, mas para nossa imaginação. Observamos que Saramago descreve de maneira a nos deixar revoltados com a situação de massacre humano por aqueles que estão no poder. Pode ser que ele queira tirar-nos desta condição de anestesiados frente aos atos de barbárie e desrespeito à vida que acontecem no dia-a-dia.

Por ver tantas cenas de violência mostradas pela TV e outros meios de comunicação como espetáculo, parece que ficamos insensíveis, nada mais nos emociona e/ou faz sair de nosso estado de casulo. É mais fácil encontrar alguém discutindo o final feliz de uma novela que refletindo e procurando uma saída melhor para as crianças de rua ou para aqueles que já viraram até tema de novela, os sem-terra do Brasil.

O romance inicia a narrativa falando de D. João V, rei de Portugal, e de sua mulher D. Maria Ana Josefa, “*que chegou há mais de 2 anos da Áustria para dar infantes à coroa portuguesa e até*” (p.11) aquele momento ainda não a tinha engravidado. A sua gravidez vai ser um “*milagre*”,

produto do acordo entre o rei e um frade da Congregação Franciscana, em que este exige daquele, em troca do infante dado à coroa, a construção do convento de Mafra, do qual o autor propõe escrever a memória no título do romance.

Desta forma o escritor dá uma grande rasteira em nossa expectativa, criada no início da narrativa e também nas leituras de outras obras, em que os personagens principais são sempre representantes da classe dominante e nunca da classe dominada. O narrador volta sua atenção, na maior parte da narrativa, não para a criação do convento que visava manter aquela família no poder e, nem para as façanhas do casal de reis; mas para a concretização de um sonho, voar através da criação de um aparelho voador chamado passarola, de padre Bartolomeu e do pelo casal de protagonistas da estória: Blimunda e Baltazar, dois plebeus. Ela, filha de uma exilada pela Inquisição, D. Maria Sebastiana, foi considerada herética e bruxa por ter visões, ser capaz de enxergar aquilo que outros não viam. Ele, um soldado descartado pelo seu comando, com um braço mutilado na guerra contra a Espanha (1704).

É extremamente envolvente observarmos a comunicação através do olhar no auto da fé entre Blimunda e sua mãe que logo em seguida é deportada para Angola. Parece-nos que, num sentimento de pena, o narrador cede a fala à condenada silenciada pelo Santo Ofício:

“... onde estás Blimunda, senão foste presa depois de mim, aqui há de vir saber da tua mãe, e eu te verei se no meio dessa multidão estiveres, que só para te ver quero agora os olhos, a boca me amordaçaram, não os olhos, olhos que não te viram, coração que sente e sentiu, ó coração meu, salta-me no peito se Blimunda aí estiver, entre aquela gente que está cuspiendo para mim e atirando cascas de melancia e imundícies, ai como estão enganados, só eu sei que todos poderíamos ser santos, assim o quisessem, e não posso gritá-lo, enfim o peito me deu sinal, gemeu profundamente o coração, vou ver Blimunda, vou vê-la, ai, ali está, Blimunda, Blimunda, Blimunda, filha minha, e já me viu, e não pode falar,

tem de fingir que não me conhece ou me despreza, mãe feiticeira e marrana ainda que apenas um quarto, já me viu ...”

(p. 53).

É no Auto da Fé, que sua mãe é condenada e Blimunda une-se a seu companheiro conhecido naquele momento. Eles se olham fixamente nos olhos e se encantam um pelo outro e, com a bênção do padre Bartolomeu, passam a viver como marido e mulher. Segundo o padre Bartolomeu, Baltazar era chamado de Sete-Sóis porque “*via às claras*” e Blimunda, ele a batizou com o nome de Sete-Luas porque via “*às escuras*” (p. 90).

Nessa temática abordada no texto, referente à questão do “olhar” e do “ver”, é evidente o grande destaque dado pelo autor à personagem feminina Blimunda, pois a mesma é capaz de enxergar as pessoas e as coisas por dentro. A crítica Nancy Maria Mendes diz que Blimunda tem “*olhos de raio x*.”

Creemos que, no geral de suas obras, Saramago privilegia as personagens femininas, dando-lhes mais força e poder na narrativa. Como exemplo dessa colocação, mostramos uma fala sua numa entrevista publicada no Boletim Centro de Estudos Portugueses da UFMG: “*Não consigo evitar que as minhas personagens femininas sejam mais fortes que as masculinas.*”

Blimunda tem ainda o poder de colher a vontade das pessoas, vontade esta capaz de mover o mundo. E foram estas vontades colhidas por Blimunda que fizeram o sonho de padre Bartolomeu, do Baltazar e dela se concretizar, que era fazer voar a Passarola. É muito interessante saber que essa máquina voadora era mantida nos ares pela luz solar. Dessa forma, concluímos que era Sete-Sóis que sustentava a máquina nos ares, só que a mesma fora levantada por Sete-Luas.

Observamos que o ato de olhar e enxergar, nas suas mais diversas proporções, permeia todo o romance “Memorial do Convento” e acreditamos que, pelo que conhecemos da produção literária de Saramago, permeia ainda

quase toda a sua obra.

Continuando nessa temática, temos, de maneira prioritária, um dos seus últimos romances “Ensaio Sobre a Cegueira” que vem para tirar dos olhos do leitor as vendas que o impedem de ver, com clareza, alguns aspectos da realidade camuflados pela sociedade em que vivemos.

TELECO, O COELHINHO: UMA ABORDAGEM PROIBIDA

Prof.^a Elisabeth Batista

Um texto por si só não tem sentido, é preciso que alguém o interprete. Todo gesto de interpretação pressupõe a fundamental participação do leitor na determinação da literariedade da obra. Esta interpretação ganha significado subjetivo quando a obra permite várias leituras, sob o ponto de vista do prisma teórico do leitor.

Assim sendo, uma obra pode ser decodificada dentro das pressuposições teóricas da mitologia, filosofia, antropologia, psicanálise, sociologia e muitos outros prismas.

Nosso fio condutor se pautará nos princípios de Freud e Lacan que, no início do século, interpretaram os intrincados desígnios da consciência humana - cuja teoria repousa sobre o mito de Édipo¹. Lacan nos permite fazer a devida conexão entre a teoria da linguagem e os três estados do espelho².

¹ Mito em que Édipo Rei tendo matado o pai, casa-se com a mãe e do qual Freud se serviu para estruturar o seu método de investigação da psicanálise.

² Diz respeito aos três registros essenciais do campo psicanalítico: real, imaginário e simbólico. LACAN, Jean Jacques. Estágio do espelho como formador da função do EU. Congresso Internacional de Psicanálise. Zurich, 1949

Elegemos a Psicanálise para mostrar como toda a problemática do conto "Teleco, o coelhinho", de Murilo Rubião, está centrada no triunfo da solução ideal do complexo de Édipo, em que o filho identifica-se com o pai e tem acesso à ordem simbólica no mundo da linguagem e da civilização.

Inicialmente temos o encontro entre Teleco e o Outro. Teleco domina o discurso com a intenção de influenciar seu ouvinte que, após ter sido importunado pelo falante, é desarmado pela imagem de um coelhinho cinzento. A partir desse contato entre Teleco e o Outro desencadeia-se toda a trama onde um garoto (Sujeito)³, representado naquele momento por um frágil coelhinho, dialoga com o Outro que é o seu pai. O gesto de pedir cigarro implica que o garoto quer, por imitação, ao pai, aproximar-se da figura do adulto e substituir o lugar do pai ao lado da mãe. Atentemo-nos para o fato de que o cigarro que deve ser consumido pela boca corresponderá à fase oral⁴ para Freud.

" - Moço me dá um cigarro?"

A voz era sumida, quase num sussurro. Permaneci na mesma posição em que me encontrava, frente ao mar absorvido com ridículas lembranças.

O importuno pedinte insistia:

- Moço, óh! moço! Moço me dá um cigarro?...

- Vai embora, moleque, senão chamo a polícia.

- Está bem, moço. Não se zangue. E, por favor, saia da minha frente, também quero ver o mar (...)."

Fazendo as necessárias conversões que a leitura psicanalítica propõe, o trecho acima corresponde à fase do imaginário (1ª fase do espelho) que

³ Sujeito Individual "EU". O Outro (com inicial maiúscula) é a exterioridade que se relaciona com o outro (minúsculo), o inconsciente do Sujeito

⁴ Expressão para as vivências relativas ao primeiro ano de vida do bebê que se encontra numa relação simbiótica com a figura materna. O prazer decorrente da amamentação.

para Lacan é um conjunto representativo criado pelo Sujeito para preencher vazios, para ocultar sua falta de ser. Neste sentido, a falta de ser diz respeito a “ser desejado” pelo Outro, ou seja, exibindo-se, manipulando a linguagem a fim de chamar a atenção do Outro.

Notemos agora a passagem em que o Outro tinha necessidade de ser pai, e Teleco de ser filho, estabelecendo-se a relação dual pai > filho.

“Ao fim da tarde indaguei onde ele morava. Disse não ter morada certa. A rua era seu pouso habitual. Foi nesse momento que reparei nos seus olhos mansos e tristes. Deles me apiedei e convidei-o a residir comigo. A casa era grande e morava sozinho - acrescentei.”

Temos aí o reinado do narcisismo primário e a captura do imaginário⁵ apontando para a percepção da pessoa do Sujeito pelo Outro, quando, enfim, cede aos apelos do coelhinho e se comove com a sua “meiga” figura, convidando-o a “residir” com ele, ou seja, tirá-lo do ambiente externo e compartilhar com ele o seu apartamento - ambiente interno - que era grande, pois morava sozinho e, na sua intimidade, havia espaço para aquele tipo de relação pai e filho.

“A explicação não o convenceu. Exigiu-me que revelasse minhas reais intenções:

- Por acaso o senhor gosta de carne de coelho?

Não esperou pela resposta:

- Se gosta pode procurar outro, porque a versatilidade é o meu fraco.

Dizendo isto, transformou-se numa girafa.

À noite - prosseguiu - serei cobra ou pombo. Não lhe importará a companhia de alguém tão instável?

Respondi-lhe que não fomos morar juntos.”

⁵ É o conjunto representativo criado pelo sujeito para preencher vazios, para absorver a frustração do desejo.

As metamorfoses de Teleco (Sujeito) inicialmente apontam para a reação da possibilidade de ser anulado, ser absorvido pelo Outro e não consumir o seu desejo maior.

O coelho se transforma em outros bichos mais pela necessidade de corresponder às expectativas do Outro. Assinalam-se aí traços de ordem imaginária, ou seja, o que se vê é a mãe (relação especular⁶ em termos lacanianos). Para Freud, o desejo é a mãe, e a transmutação de Teleco em outros bichos são transformações metafóricas desse desejo maior, frustrado. Teleco assume diversas formas, metamorfoseando-se em diferentes animais, um para cada tipo de situação: cavalo para divertir as crianças e conduzir anciãos; leão ou tigre para os vizinhos não simpáticos como o agiota e suas irmãs; porco-do-mato para o delegado e seu companheiro; ora pulga, ora bode, ave de espécie desconhecida ou raça já extinta. Todas essas representações inconscientes eram significantes na relação com os outros, através da metáfora?

No trecho a seguir temos uma nova informação, a de que o Outro é casado, pois possui uma cunhada.

“O primeiro atrito grave que tive com o Teleco ocorreu após nos conhecermos. Eu vinha da casa da minha cunhada com quem discutia asperamente sobre os negócios de família (...).”

Até então tudo normal, até o surgimento da terceira pessoa na relação, Teresa, que na teoria psicanalítica, representa a mãe.

“(...) De mãos dadas, sentadas no sofá da sala de visitas, encontravam-se uma jovem mulher e um mofino canguru. As roupas dele eram mal talhadas, seus olhos se escondiam por trás de uns óculos de metal ordinário(...)

6 Relaciona-se com os estados do espelho. LACAN, J. Escritos, SP, Perspectiva, 1978.

7 Um deslocamento manifesto e/ou condensação latente, capaz de fazer de um *símbolo* um *sintoma*

Nada nele me fazia lembrar o travesso coelhinho.

(...) Ante a minha incredulidade, transformou-se numa perereca... pulou no meu colo. Lancei-a longe, cheio de asco.

Retomando em forma de canguru, inquiriu-me, com um ar extremamente grave:

- De hoje em diante serei apenas homem.”

Em termos lacanianos equivale dizer que ocorre aí a transmutação da sua própria imagem, concluindo que de hoje em diante será apenas homem, pois o desejo de ser desejado pela mãe está irrealizado.

“... Deitado ao lado da moça, no tapete do assoalho, canguru rressonava alto. Acordei-o puxando pelos braços:

- Vamos Teleco, chega de trapaça.

Abriu os olhos, assustados, mas, ao reconhecer-me sorriu:

- Teleco ?! Meu nome é Barbosa, Antônio Barbosa, não é Teresa?

- Se é Barbosa, rua!”

Assinalamos traços de ordem imaginária com os quais Teleco começa a identificar a própria imagem. Trata-se da conquista progressiva de identidade do sujeito. Agora o coelhinho tem nome: Antônio Barbosa. O que significa aqui ter um nome próprio? Indícios de auto-afirmação. O Sujeito começa assumir a sua própria identidade.

“Barbosa tinha hábitos horríveis

Talvez por ter-me abandonado aos encantos de Teresa, ou não para desagradá-la (...).”

Identificamos aqui a terceira etapa do imaginário⁸ e primeiro tempo

⁸ Nesta etapa do imaginário, o Sujeito ainda confunde-se com a imagem do Outro. Lacan concebe o inconsciente como matriz de uma lógica cujas leis são homólogas às estruturas fundamentais da linguagem humana. Para Freud, o primeiro tempo de Édipo relaciona-se com a fase oral. O sujeito atende aos apelos da sobrevivência.

tempo de Édipo. Notamos no trecho que o pai deixa de ser o centro das atenções do filho para chamar à atenção da mãe. Teleco se identifica com a mãe. O pai intervém como um desmancha-prazeres para privar Teleco dessa identificação⁹ e privar a mãe de um falo. Fica assinalado aqui o encontro com a lei do pai, que simboliza a ordem no ambiente familiar.

Percebemos que há tentativa do pai em evitar que o filho se confunda com o objeto de desejo do Outro, mas por outro lado, o filho está disposto a prosseguir na consumação do seu desejo¹⁰ de união com a mãe. Configura-se o amor pela mãe e ódio pelo pai.

“O canguru percebeu o meu interesse pela sua companheira

Nesse meio tempo, meu amor por Tersa oscilava por entre pensamentos sombrios, e tinham pouca esperança de ser correspondido.

Frustrada a tentativa de noivado, não podia vê-lo juntos juntos, íntimos, sem assumir, uma atitude agressiva.

Teresa e Barbosa, os rostos colados, dançavam num samba indecente. Estabelecido o conflito o pai expulsa-os de casa.

- Farei de Barbosa um homem importante (...).”

Equivale dizer que o pai intervém como privador, priva o filho do objeto do seu desejo e a mãe do objeto fálico, porém o que parecia ser a interdição do desejo¹¹ fica anulado na frase expressa pela mãe que se revela neurótica, impedindo a castração do pai na relação e reforça o amor pelo filho, anulando a lei do pai. Com esse incidente, Teleco fica ancorado no terceiro momento do

9 Processo pelo qual se constrói a personalidade, implicando na existência de modelos adultos dos quais a criança extrai, a “forma” de seu desejo inconsciente e de seus valores conscientes, inclusive sua identidade sexual.

10 Ímpeto visando preencher a falha aberta pela falta-a-ser. PIRES, Orlando. Manual de teoria e técnica literária. Rio de Janeiro, Presença, 1982.

11 Castração que se fundamenta na noção de *falo* e no *complexo de Édipo*

imaginário, determinando a alienação que é uma subjugação da criança à sua própria imagem, aos seus semelhantes e ao desejo da mãe. Esta incapacidade de reconhecer a sua própria imagem é uma fixação no estado anterior. O imaginário persiste e, conseqüentemente, o pai isola-se uma vez que nessa relação dual não há espaço para a sua lei. Ele faz a sublimação (processo de atividade humana, sem relação aparente com a sexualidade), mas tem como elemento propulsor a pulsão sexual. Esta pulsão é sublimada na medida em que se permuta um objeto não sexual, no caso a coleção de selos que ele faz para suprir a ausência do filho e da mulher. E eis que numa ocasião, Teleco reaproxima-se do pai - transmutado em cachorro, cutia, pavão, cascavel. Este metamorfóseamento indica que ainda existe o imaginário.

O sintoma de ordem do imaginário aparece como conseqüência na tosse nervosa de Teleco que pode ser relacionada com a tosse de Dora a que se referiu Freud.

“A minha paixão por Tereza se esfumara no tempo e voltara-me o interesse pelos selos. As horas disponíveis eu as ocupava com a coleção.

Estava, uma noite, precisamente colando exemplares raros, recebidos na véspera, quando saltou, janelas adentro, um cachorro (...).

- Sou o Teleco, seu amigo - afirmou, com uma voz excessivamente trêmula e triste, transformando-se em uma cotia.

- E ela? - Perguntei com simulada displicência.

- Tereza... - sem que concluísse a frase adquiriu as formas de um pavão (...).

- O uniforme... muito branco... cinco cordas... amanhã serei homem... - as palavras saíram-lhe espremidas, sem nexos (...).

Por um momento ficou a tossir... Uma tosse nervosa.

... a tosse avultava com as mutações dele em bichos maiores...

Debalde tentava exprimir-se. Os períodos saltavam curtos e confusos.

Não mais falava; mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava.”

Frustrada a primeira tentativa de castração do pai¹², Teleco permanece impedido de ter acesso à ordem simbólica, pois ao desejar contato permanente com a mãe, vai passar pela experiência das ausências dela. Ela está ausente porque intervém a lei do pai que detém o falo. Nesta fase, Teleco passa pela crise de identificação com a mãe, crise do imaginário. O desenlace desta crise facultará à criança a aptidão para nomear as causas da ausência da mãe.

“Na última noite, apenas estremecia de leve e aos poucos, se aquietou. Cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi que uma coisa se transformara nos meus braços, no meu colo estava uma criança encardida, sem dentes, morta.”

Segundo a psicanálise, podemos dizer que o conto revela a solução ideal para o complexo de Édipo, ou seja, a mãe e a criança aceitam a lei paterna. O pai repõe o falo no seu devido lugar: como objeto desejado pela mãe, como objeto distinto da criança. Esta reposição é uma castração simbólica¹³, pois o fato de Teleco se transmutar e vir a falecer, equivale dizer que “morre” apenas a criança que se confundia com o objeto de desejo da mãe. A partir de então, Teleco ajusta-se adequadamente, ultrapassando a relação mãe/filho. Torna-se sujeito distinto, libera-se, e com isso adquire subjetividade, tem acesso ao mundo da linguagem, da cultura e da civilização.

¹³ Para Lacan, é na terceira etapa do estado do espelho que a criança renuncia a ser o desejo total de sua mãe, toda-poderosa. Aceita a lei paterna que a castra e a limita; e acaba por nomear o Pai. Nomeando o Pai, nomeia, metaforicamente, o objeto de seu desejo, o falo, confinado no inconsciente. FAGES, J. B. Op. cit.

Freud e Lacan contribuem aqui com a experiência de médico e a imaginação de poeta. A psicanálise elege a mitologia para ilustrar e decifrar experiências enigmáticas da vivência humana, e Freud nos mostrou o caminho da compreensão do amor/erotismo, a intrincada dança do desejo e o percurso para a sua consumação, ou seja, "ser desejado".

Apróximam literatura da psicanálise acaba sendo frutuoso, pois ambas as áreas objetivam a interpretação. O que se pretende é resgatar, no texto, o homem que fala. Assim, a leitura de um texto amparada na psicologia disporá de rigorosos fundamentos para a identificação pormemorizada do "imaginário". A vivência humana está cheia de experiências enigmáticas que incitam sua decifração pelo próprio homem. Por tudo isso, viajar com Murilo Rubião, através da narrativa fantástica e do clima lúdico do conto "Teleco, o coelhinho", serviu para desmascarar questões profundas da existência humana.

BIBLIOGRAFIA

- CEZAROTTO, Oscar & LEITE, Márcio Peter de Souza. O que é psicanálise? 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- FAGES, João Batista. Para compreender Lacan. Trad. Antônio Ramos Rosa. São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo. E. S. Imago, 1914, v. XVI
- GOLDGRUB, Franklin. O complexo de Édipo. São Paulo, Ática, 1989. (Princípios).
- LACAN, Jean Jacques. Escritos. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- PIRES, Orlando Antunes. Manual de teoria e técnica literária. Rio de Janeiro, Presença, 1989. p. 117.
- RAMOS, Maria Luíza. Os avessos da linguagem: uma introdução à leitura psicanalítica. Belo Horizonte, 1990, p. 39.
- RUBIÃO, Murilo. Seleção de textos por Jorge Schwartz. Literatura Comentada. São Paulo, Abril Educação, 1982.

UM ESTUDO DOS ELEMENTOS COESIVOS

Profª Neuza Benedita da Silva Zattar

INTRODUÇÃO

Com este trabalho pretendo analisar alguns dos elementos de coesão formulados por Halliday e Hasan, no texto "Os ratos e o silêncio", produzido pelo jornalista Clóvis Rossi, e publicado no Diário de Cuiabá - MT, no dia 4 de janeiro de 1995, e que se refere à situação político-administrativo-social do Banespa.

Esta análise será feita a partir da identificação dos elementos coesivos e das relações de sentido que se estabelecem entre os diversos enunciados do texto mencionado, e deverá contribuir para a leitura de textos, na perspectiva da lingüística textual.

Precederá à análise propriamente dita, a abordagem de conceitos de lingüística textual, texto, textualidade e coesão

A lingüística textual, tratada como ciência da estrutura e do funcionamento dos textos, desenvolveu-se, inicialmente, na Europa na década de 60, e em especial na Alemanha.

Em 1970, Halliday, seguindo a linha funcionalista de J. Firth, postula em seu artigo “*Language structure and language function*”, a existência de três macrofunções: a ideacional, que corresponde à função cognitiva ou referencial da linguagem; a interpessoal, equivalente à posição situacional do locutor em relação ao ouvinte no processo de comunicação interativa; e a textual, que permite estruturar o texto de acordo com o contexto.

Nessa linha, Halliday e Hasan definem o texto como uma “*realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num texto dado*” (Fávero e Koch, 1994). Nesta acepção, o texto pressupõe uma organização de sentido, de significado, indispensável à completude de sua mensagem.

Segundo os autores, “*Um texto tem uma textura e é isso que o distingue de um não texto. O texto é formado pela relação semântica da coesão*” (Fávero, 1993). Assim definida, a textualidade depende de determinados fatores responsáveis pela coesão textual.

Esses fatores, denominados elementos coesivos, constituem a coesão textual. “*conceito semântico que se refere às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto, de modo que a interpretação de um elemento seja dependente de outro*” (Fávero e Koch, 1994).

Os ratos e o silêncio

** Clóvis Rossi*

01. SÃO PAULO - De todos os números produzidos
02. pelo início dos novos governos, o mais impressionante é, de
03. longe, 1.390. Trata-se do número de pessoas contratadas pela
04. presidência do Banespa, mas que simplesmente não trabalhavam e
05. agora devem ser demitidas.

06. Para comparação: trata-se de um número
07. suficiente para montar mais ou menos dez redações iguais às da
08. "Folha".

09. Parece impossível que uma empresa, de
10. qualquer natureza, possa inchar seus quadros dessa maneira sem
11. que alguém, fora do círculo da maracutaia, se dê conta.

12. Volto à comparação com a "Folha": se a
13. direção da empresa, ensandecida, resolvesse contratar dez
14. novas redações, para que não trabalhassem, duvido que um de
15. nós, pelo menos, não se desse conta. No serviço público, no
16. entanto, o tempo e os péssimos exemplos de cima foram criando
17. um infernal círculo de conivências que se tornou agudíssimo
18. a partir do instante em que o discurso privatizante ganhou
19. corpo. Até os sindicatos dos empregados no serviço público
20. aferraram-se, tola e criminosamente, à tese de que permitir

21. qualquer ataque a qualquer empresa pública era levar água ao
22. moinho dos privatizantes.

23. Resultado, evidente no caso do Banespa: o
24. barco afundou, levando junto os bons marinheiros, porque era
25. impossível que continuasse a navegar com tantos ratos no
26. porão, que os bons marinheiros não se animaram a denunciar.
27. Perdoe-me pela generalização algum funcionário que
28. eventualmente tenha tentado e não conseguido expor a situação

29. O problema é que o caso do Banespa não é
isolado nem nas empresa estatais nem na administração direto.
31. Se se quiser fazer mesmo a “faxina” prometida pelo novo
32. presidente, o funcionalismo sério terá um papel relevante,
33. desde que rompa o círculo corporativo da conivência.

34. A consequência dessa omissão está à vista:
35. perdem todos, menos os pilantras. Perde o público em geral
36. porque recebe do Estado serviços obscenamente precários e
37. perde o funcionário sério, porque recebe salários, no geral,
38. indecentemente baixos.

** Clóvis Rossi é jornalista da “Folha de São Paulo”.*

Os elementos de coesão, selecionados no texto e que constituem o objeto desta análise, serão transcritos à esquerda; e à direita os outros elementos, os pressupostos. Os números entre parênteses correspondem às linhas numeradas no texto, para facilitar a compreensão da análise e da relação entre os elementos destacados.

Ao final da exemplificação de cada elemento coesivo em estudo, registrar-se-á, respectivamente, a sua conceituação com o intuito de verificar em que perspectiva a teoria encontra-se associada à prática.

2. 1. Referência

2.1.1. Anáforas

- a) que (04) - número de pessoas contratadas (03)
- b) que (17) - um infernal círculo de convivências (17)
- c) em que (18) - a partir do instante (18)
- d) que (26) - tantos ratos no porão (25-26)

2.1.1. Repetição

- a) Banespa (04) - Banespa (23)
- b) “Folha” (08) - “Folha” (12)
- c) No serviço público (15) - no serviço público (19)
- d) os bons marinheiros (24) - os bons marinheiros (26)

Os elementos de referência encontram-se relacionados a outros elementos necessários à sua interpretação. No primeiro caso, anáforas referem-se a um elemento citado anteriormente, a um precedente; quanto à repetição, como o termo já indica, supõe-se a repetição das mesmas expressões no texto que, conseqüentemente, possuem a mesma referência.

A repetição é, sem dúvida, o mecanismo de correferência que menores problemas causa para a interpretação (Possenti, 1988).

A cada ocorrência de nomes ou expressões, supõe-se uma única referência, cuja identificação torna-se imediata para o leitor em função das informações veiculadas na mídia nacional, ou também, a partir do conhecimento

de novas informações que permitem identificar a referência dos elementos em destaque.

2.2. Elipse

- a) simplesmente não trabalhavam (04) - número de pessoas contratadas (03)
- b) agora devem ser demitidas (05) - número de pessoas contratadas (03)
- c) não trabalhassem (14) - dez novas redações (13-14)
- d) continuassem a navegar (25) - o barco (23-24)
- e) rompa (33) - o funcionalismo sério (32)

Entende-se por elipse, a omissão de uma expressão ou item lexical recuperável pelo contexto. Aqui, observa-se a ocorrência de elipses de elementos nominais, ou casos de elipses de sujeito que são determinados pela sintaxe.

2.3. Coesão lexical

- a) 1390 (03) - trata-se de um número suficiente (06-07)
- b) alguém (11) - fora do círculo da maracutaia (11)
- c) Volto à comparação com a “Folha”: (12) - se a direção da empresa... (12-13)
- d) Resultado, evidente no caso do Banespa: (23) - o barco afundou (24-26)
- e) A consequência dessa omissão está à vista: (34) - perdem todos, menos os pilantras (35-38)

A coesão lexical é obtida através da relação semântica entre nomes, expressões e/ou orações (sinonímia ou proximidade de sentido, etc). Nestes

exemplos, predomina-se a relação semântica de expressões e orações afins.

Os fatos de coesão lexical assinalados associam-se à posição crítica do locutor em relação à situação do Banespa.

O título, reduzindo os homens responsáveis pela administração do Banco à condição de ratos e o silêncio, à convivência daqueles que a tudo assistem mas que não se manifestam para manter o status quo, constitui o fio condutor que determina a coerência do autor em relação ao texto.

Ao dado quantitativo "1390", está implícita a crítica ao número em razão das pessoas contratadas pela presidência do Banco, que não trabalhavam e que devem ser demitidas. Uma pequena amostra do desmando do serviço público e da anuência dos órgãos diretamente responsáveis por sua administração.

Na expressão "*Volto à comparação com a "Folha:"*" a comparação entre o próprio local de trabalho do jornalista com o Banespa, tem como função pressupor a distinção ética e profissional entre os agentes das duas instituições.

A informação contida na expressão "*Resultado, evidente no caso Banespa:*" procura traduzir a real situação do banco, resultando do descaso da administração central e da omissão dos sindicatos.

O locutor utiliza como recurso o discurso *direto* "*Perdoe-me pela generalização algum funcionário ...*", numa tentativa de excluir da generalidade, algum suposto funcionário de comportamento excepcional, em função de não ser conhecida do interlocutor a impressão descrita no final do discurso inicialmente transcrito.

Já no último recorte da coesão lexical, "*A consequência dessa omissão está à vista:*" o locutor traça os fatores que, segundo ele, determinaram o naufrágio do Banespa e os possíveis desdobramentos de ordem política, social e financeira que afetarão principalmente os que dele dependem para a própria sobrevivência.

O locutor tenta estabelecer uma comparação entre o Banespa e o barco quanto ao processo de agravamento da situação do banco, traduzida através

das expressões “afundou”, “impossível navegar”, “ratos no porão” e “bons marinheiros.”

CONCLUSÃO

Como já foi abordado inicialmente, este trabalho propôs a analisar alguns dos elementos de coesão que não se constituem nos únicos fatores de textualidade, mas que no texto “*Os ratos e o silêncio*” contribuíram para a interpretação dos fatos destacados em relação aos seus pressupostos.

Como diz Fávero:

“O texto prevê determinados sentidos, excluindo outros, determinadas leituras, excluindo outras, porém não uma única leitura. Deste modo, a análise levantará marcas que levarão às intenções do texto, mas com certeza não haverá uma única leitura.”

Nesta perspectiva, a leitura, a compreensão e a intenção do autor serão determinadas pela leitura que o leitor tem de mundo, da sua contextualização e formação ideológica, que não se esgota através de uma “*única leitura*” e que nem sempre corresponde às intenções do texto. Por se tratar de um processo pessoal, subjetivo e intertextual, a análise de texto requer a identificação de determinadas marcas, elementos indispensáveis à compreensão e à completude da mensagem do texto.

Retomando a linha funcionalista de Feith e Halliday, observa-se no texto as três macro-funções da linguagem: a ideacional, ao abordar como

referência o Banespa e os fatores que determinaram a sua intervenção pelo Banco Central; a interpessoal, ligada à posição crítica do locutor frente à administração pública e às pessoas responsáveis pela situação do banco, principalmente ao dirigir-se ao leitor, com a intenção de desculpar-se perante àqueles que constituem a exceção no processo administrativo “*Perdoe-me pela generalização, algum funcionário ...*”; e com relação à função textual, o texto estrutura-se linearmente com as informações situacionais do momento, colhidas a partir da revelação do abuso de poder, apresentada pela auditoria após a instalação do novo governo de São Paulo.

Concluindo, considero positiva a reformulação deste trabalho que proporcionou a releitura da bibliografia indicada, o conhecimento dos vários fatores que determinam a textualidade de um texto, a apreciação dos modelos de análise textual formulados por Fávero, em *Coesão e Coerência Textuais*; e principalmente os pressupostos teóricos que subsidiaram a sua elaboração.

BIBLIOGRAFIA

- BARZOTTO, V. H. De redação e texto: uma contribuição da lingüística textual. *Revista Letras e Letras - UNIOESTE*, 1992.
- FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. *Lingüística textual: introdução*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 2. ed. São Paulo, Ática, 1993, p. 91-112.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 135-165.
- GUIMARÃES, E. História e sentido na linguagem. Campinas, Pontes, 1989, p. 129-148.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes, 1988, p. 91-112.

HABILIDADES DE LEITURA

Prof^a Mestranda Nilce Maria da Silva

A aula de leitura é uma prática freqüente nas salas de aula, quer seja considerada como um ato de decodificação da materialidade lingüística, quer seja vista como aula de interpretação de textos e, por vezes, considerada como uma atividade de produção de sentidos, se se focaliza maneiras diferenciadas de entendê-la.

Entendida como ato de decodificação, a aula de leitura se transforma em um fazer solitário e individual, uma vez que o leitor só precisa decifrar o código escrito para realizá-la. O leitor real não precisa negociar os possíveis sentidos do texto com o autor ou com um outro leitor, mesmo que este seja virtual.

Esta concepção de leitura, às vezes, se faz presente em nossas escolas, quando o professor faz exigências para os alunos se sentarem de forma correta nas cadeiras e proíbe terminantemente a conversa entre pares. Pressupõe-se que a leitura deve ser realizada isoladamente e para tal, o leitor deve ter uma postura adequada e inerte frente a ela.

Observa-se também que alguns professores, ao escolherem essa concepção de leitura, consideram relevantes somente os aspectos como a entonação, o ritmo e a articulação correta das palavras.

Uma outra concepção de leitura refere-se ao trabalho de interpretação que o leitor realiza. Dentro deste prisma pode-se interpretar tanto o

que o texto em si sugere como as possíveis mensagens deixadas pelo autor.

Destaca-se, nesta perspectiva, que dos elos da relação constituída pela leitura - o leitor, o texto, o autor e as práticas histórico-sociais - somente dois deles têm relevância, a saber: o texto e o autor. O leitor se transforma num mero espectador, pois o que vale é o que o texto e/ou o autor dizem e não o que o leitor produz, intermediado pelo texto, pela materialidade lingüística e pelas "práticas sociais e históricas que os produzem" (Batista, 1991:23).

Enquanto ato de produção, a leitura abrange uma maior gama de possibilidades e relações, extrapolando os limites estabelecidos na leitura marcada pelas duas concepções elencadas anteriormente.

A leitura vista como atividade de produção instaura o leitor como produtor efetivo da mesma, por utilizar-se de seu conhecimento prévio quanto aos aspectos lingüístico, textual e de mundo. Além da ativação deste conhecimento, o leitor estabelece relações com todos os elos que se instauram no momento da produção da leitura.

É interessante relacionar essa visão de leitura com o significado do verbo "ler" em latim, o verbo *legere*. Ressalta-se que não é necessário estabelecer relações entre as concepções de leitura e o significado do verbo *legere*, mas antes de tudo atentar para os aspectos que os complementam.

O verbo *legere* tem três acepções diferentes. A primeira e a segunda apresentam semelhanças com as elencadas acima, ou seja, uma preocupa-se com a leitura enquanto ato de decodificação e a outra como uma atividade de interpretação do texto. Nesta última, o leitor teria que simplesmente escrever e/ou falar com as próprias palavras o que o autor quis dizer naquele texto.

O terceiro sentido do verbo *legere* refere-se à noção de roubar. Compreende-se que para roubar não se pede permissão ao dono do objeto para fazê-lo. Sendo assim, em um texto, o ato de roubar se faz à revelia do autor. O leitor, então, pode usar as pistas deixadas pelo autor e roubar um sentido que antes não estava inscrito no texto e que o autor, também, não havia definido qual (is)

sentido (s) poderia (m) circular nele.

Esta terceira concepção pode estar diretamente entrelaçada à concepção de leitura enquanto produção. Se o leitor rouba os possíveis sentidos e os transforma segundo sua ótica, ele está construindo os sentidos para o texto. Neste caso, é o leitor que se constitui como produtor de sentidos para o texto e não é este que encerra os sentidos de per si.

Mas para um leitor se constituir efetivamente em um leitor, capaz de aproveitar as pistas marcadas pela materialidade lingüística deixadas pelo autor, e construir os sentidos para um texto, ele precisa demonstrar que tem habilidade para realizar tal intento.

Acredita-se, no entanto, que para o leitor desenvolvê-las é necessário um trabalho constante e efetivo com os mais diferenciados tipos de textos. Defende-se também que as habilidades devem ser trabalhadas e desenvolvidas durante toda a vida escolar da pessoa, numa gradativa programação de inúmeras habilidades que precisam estar sendo forjadas no processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas.

Dentre os mais variados tipos de habilidades que devem ser desenvolvidas nas aulas de leitura, listamos algumas que podem estar desencadeando este trabalho em sala de aula, como nos mostra o quadro abaixo. Objetiva-se, também, a partir desse rol de habilidades, suscitar discussões entre os professores que se interessam por este tema e por todos que, de um forma ou de outra, trabalham com a leitura. Assim, estes poderão apresentar e acrescentar outras habilidades que estarão subsidiando e fomentando o trabalho dos professores nas aulas de leitura.

SUGESTÕES DE HABILIDADES PARA LER
LER PARA QUÊ?

01. Localizar informações em diferentes textos.
02. Identificar estrutura textual.
03. Operar com conhecimentos lingüísticos.
04. Operar com conhecimentos prévios.
05. Operar com pistas lexicais.
06. Estabelecer relações semânticas.
07. Estabelecer relações semióticas.
08. Identificar o suporte.
09. Levantar argumentos explícitos.
10. Levantar argumentos implícitos.
11. Estabelecer comparações.
12. Fazer inferências(deduções).
13. Fazer inferência lexical.
14. Identificar partes do texto.
15. Identificar idéia central de parte do texto.
16. Identificar idéia central de um texto.
17. Reconstituir(recompôr) o texto.
18. Inserir dados em um texto.
19. Opinar.
20. Assumir posição.
21. Consultar.
22. Levantar questões.
23. Identificar intenções.
24. Tirar conclusões.
25. Reconhecer operadores argumentativos.
26. Orientar-se.
27. Resumir.
28. Fazer opções.
29. Interpretar metáforas.
30. Avaliar personagem.
31. Realizar compreensão global do texto.
32. Estabelecer relações entre textos.
33. Resolver problemas.
34. Aprender a intenção do autor do texto.

Quadro I - Sugestões de habilidades em leitura

Este trabalho se realizou pensando nas habilidades que os professores estão trabalhando nas aulas de leitura. Sendo assim, o objetivo deste é analisar as habilidades que três professoras planejaram para desenvolver em uma aula de leitura.

Para tanto, cada professora elaborou uma aula de leitura destinada a uma turma de 4ª série. As três professoras elaboraram a aula a partir do texto “Um piquenique bem divertido” de Ruth Rocha (Anexo 1).

As professoras são graduadas em Licenciatura Plena em Letras. Todas elas já trabalharam nas séries iniciais de escolarização. Ultimamente, duas delas são professoras do Departamento de Letras da UNEMAT e uma leciona a disciplina de Língua Portuguesa para as turmas de 5ª série do 1º grau ao 2º ano do 2º grau.

DAS PROPOSTAS DE LEITURA

Considerações

Ao ler os textos referentes às propostas de leitura elaborados pelas professoras, observa-se que elas elegeram algumas habilidades para serem desenvolvidas com os alunos durante o desenrolar da aula, como mostra o quadro abaixo:

HABILIDADES
01. Ler para encontrar respostas às questões formuladas.
02. Ler para conversar sobre o texto.
03. Ler para identificar a idéia central.
04. Ler para expor a idéia central.
05. Ler para recontar a história.

06. Ler para dramatizar a história.
07. Ler para desenhar a seqüência das ações da história.
08. Ler para continuar a escrever a história contada no texto.
09. Ler para emitir opinião.
10. Ler para se orientar.

Quadro II. Habilidades encontradas nas propostas das aulas de leitura.

O conjunto destas habilidades perfaz uma gama interessante de objetivos para se trabalhar com textos em sala de aula. Mas para desenvolvê-las, é preciso também que o professor planeje adequadamente suas aulas para que não haja incoerência entre o que se quer alcançar e o que se pretende fazer, ou seja, a estratégia usada para trabalhá-las.

Mesmo que algumas dessas habilidades apareçam nas três propostas, vale ressaltar que cada professor deu ênfase a uma diferente da outra e usou estratégias também diferentes para desenvolvê-las.

A partir do texto (Anexo 1), a professora Lívia (nome fictício) pretende trabalhar um conjunto de habilidades com os alunos, como nos mostram a sua proposta (Anexo 2) e o quadro abaixo.

HABILIDADES PROPOSTAS
<ol style="list-style-type: none">01. Ler para encontrar respostas às questões formuladas.02. Ler para emitir opinião.03. Ler para continuar a escrever a história contada no texto.04. Ler para se orientar.

Quadro III. Habilidades de leitura propostas pela professora Lívia.

Das propostas de aula, somente a professora Lívia elaborou questões para desenvolver com o aluno a primeira habilidade expressa no quadro acima, até porque ela foi a única que propôs trabalhar esta habilidade com os alunos.

E para responder às questões elaboradas, ela propôs aos alunos uma leitura silenciosa do texto.

Parece que não seria tão necessário uma leitura silenciosa para responder, no caderno, às questões formuladas. Acredita-se que a atividade de leitura ficaria mais interessante, e possivelmente, se transformaria em um ato de produção, se todos os alunos fizessem juntos a leitura do texto. Nessa visão, os leitores poderiam tornar-se leitores de fato, pois além de expressarem oralmente os seus conhecimentos, estabeleceriam relações de troca entre si, com o texto e com o autor mediado pelas práticas sociais e históricas em que vivem ou são produzidos.

As questões elaboradas, pelo que se pôde observar, servem mais para orientar o aluno e estimulá-lo a emitir as próprias opiniões que a oferecer respostas precisas sobre o texto em si. Sendo assim, parece ser desnecessário uma re-leitura silenciosa do texto só para o aluno responder para si mesmo as questões.

Por ser questões que requerem do leitor habilidades como opinar, assumir posição, a atividade proposta ficaria mais condizente com a atividade de leitura, se fosse trabalhada na modalidade oral da língua, e não na escrita e de forma silenciosa. Defende-se que a primeira modalidade deve ser trabalhada também para formar nos alunos a habilidade de assumir posição e defendê-la perante o público. Assim, o professor poderia estar resgatando a habilidade do aluno em expressar clara e objetivamente sua opinião, diante de outras pessoas e situações da vida. É importante desenvolvê-la, porque em vários momentos de nossas vidas esta habilidade nos é requerida.

Um outro aspecto observado na proposta (Anexo 2) se refere aos

três passos iniciais da metodologia utilizada pela professora Lúvia, a saber:

1. Leitura oral do texto efetuada por um estudante.
2. Leitura oral do texto realizada pela professora.
3. Leitura silenciosa para responder as questões.

Pela seqüência acima, os alunos fariam a leitura do mesmo texto, três vezes. Pode-se considerar que o texto escolhido faz parte do conhecimento dos alunos, e por isso, é um texto fácil de se ler e de se compreender. Devido a isso, a repetição poderia se transformar numa atividade chata, sem prazer. Defende-se então, que algumas vezes não é necessário ler um texto várias vezes para se configurar numa atividade de leitura. É claro que, com outros textos, em outras situações e contextos, talvez seja viável uma leitura mais detalhada e repetitiva para melhor estabelecer relações entre leitor-texto-autor e daí, conseguir atribuir sentidos ao que se está lendo.

Dos passos da metodologia, nota-se que a primeira leitura do texto seria realizada por um aluno. Este é um aspecto importante, porque presume-se que a professora reconhece que os alunos podem e têm condições de realizá-la, sem se aterem ao modelo imposto e considerado o correto pela mesma. Ressalta-se este aspecto, pois, na maioria das vezes, é o professor quem primeiro o lê, para mostrar aos alunos a forma ideal de se fazê-lo.

A professora Lúcia (nome fictício) elegeu duas habilidades básicas para desenvolver durante a aula de leitura, como se pode observar no quadro abaixo e na proposta da aula (Anexo 3).

HABILIDADES PROPOSTAS
01. Ler para conversar sobre o texto. 02. Ler para dramatizar a história.

Quadro IV. Habilidades de leitura propostas pela professora Lúcia.

Uma vez propostas as habilidades, para atingi-las, a professora levaria para a sala de aula vários objetos e cenas citados no texto. A seguir, ela *faria uma leitura em voz alta com todos os alunos e depois a dramatização da história lida*. Na seqüência, os alunos fariam a leitura individual e silenciosa do texto, passando para a discussão sobre o mesmo.

Parece que a segunda etapa do trabalho com a leitura sufocou uma outra forma de se trabalhar o texto. A partir do material disponível em sala, a professora Lúcia poderia ter pedido aos alunos que criassem um possível texto para justificar a presença de todo o material. Desta forma, mesmo não sabendo, a princípio, do outro texto, os alunos poderiam “ler” outros inúmeros textos, utilizando-se de leituras anteriores sobre os materiais, e principalmente, a partir das práticas sociais e históricas que cercavam a vida de cada um dos alunos.

Acredita-se que a seqüência dos passos para a realização da atividade de leitura, está subjacente à concepção de leitura da professora. Primeiramente ela *faria uma leitura em voz alta e em seguida, após a dramatização, os alunos fariam a leitura silenciosa*. Num quarto momento, todos discutiriam o texto para realizar a atividade de compreensão do mesmo. Desta forma, o trabalho da professora parece sugerir concepções diferentes de leitura. Realiza-se a leitura enquanto ato de decodificação, e no segundo momento, leitura enquanto processo de compreensão. Supõe-se ainda que, da maneira como ela propôs o trabalho pode levar a crer que uma concepção de leitura exclui a outra.

Concomitante a essas duas concepções de leitura presentes na proposta, a professora também explorou a leitura enquanto ato de produção, uma vez que os alunos, ao dramatizarem a história, poderiam extrapolar os sentidos inscritos no texto.

Nesta parte do trabalho, várias habilidades de leitura poderiam estar sendo desencadeadas, como por exemplo, as habilidades de operar com conhecimentos prévios, operar com conhecimentos lingüísticos, estabelecer relações semânticas, fazer inferências, identificar partes do texto, interpretar personagem,

dentre outras.

Assim, o professor não precisaria se preocupar em estipular passos e/ou estratégias de leitura em voz alta ou silenciosa e individual. Cada aluno iria definir qual melhor estratégia para entrar no texto. Ou melhor, cada aluno utilizaria a sua própria maneira de ler/entrar em um texto.

A terceira proposta (Anexo 4), pertencente à professora Laura (nome fictício), encerra cinco habilidades para serem desenvolvidas, através do texto “Um piquenique bem divertido”.

HABILIDADES PROPOSTAS
01. Ler para conversar sobre o texto.
02. Ler para identificar a idéia central do texto.
03. Ler para expor a idéia central.
04. Ler para recontar a história.
05. Ler para dramatizar a história.
06. Ler para desenhar a seqüência da história.

Quadro V. Habilidades propostas pela professora Laura.

Para desenvolver as habilidades acima enumeradas, a professora Laura preparou a aula, dividindo-a em dois momentos. No primeiro, ela apresentou o tema e, para isso, organizou outras atividades para estimular os alunos na leitura do texto, como por exemplo, a leitura de uma história em quadrinhos, cuja temática envolveu uma festa desorganizada, porém divertida. No segundo momento, realizou-se a apresentação do texto. Nesta etapa, constata-se que a professora definiu cinco passos para desenvolver o trabalho de leitura:

1. “Leitura do professor com articulação, ritmo e entonação adequados.
2. Dividir a turma em grupos para apresentação da leitura e diálogo sobre o texto.

3. Os grupos irão recontar a história e expor a idéia central do mesmo.
4. Os grupos irão dramatizar a historinha.
5. Cada aluno irá desenhar a seqüência de ações da história.” (Proposta da professora Laura)

Pela estratégia usada, depreende-se que a professora preocupou-se em demasia com o número de vezes que o texto deveria ser lido. E como já foi dito anteriormente, a atividade de leitura quando muito repetitiva pode transformar a aula numa tarefa chata e sem fundamento. Assim, supõe-se que a concepção de leitura pode se configurar em atividade de soletração do conjunto de enunciados que formam o texto. Esta concepção de leitura parece estar subjacente ao trabalho da professora, especialmente no início.

O terceiro passo do trabalho seria destinado à atividade de (re) contar a história. Observa-se que até então os alunos já ouviram, leram e conversaram sobre a história. Imagina-se que a atividade de recontar a história não despertará interesse e nem acrescentará conhecimentos aos alunos, uma vez que todos já a conhecem. Para Leal (1997), os alunos não gostam da atividade de recontar histórias, porque eles não gostam da mesmice e a aula se torna cansativa.

Defende-se que a atividade de recontar possa ser desenvolvida em sala de aula, mas antes precisa discutir os objetivos, habilidades e estratégias que a envolvem.

Das propostas, duas planejaram uma dramatização a partir do texto estudado. Esta atividade possibilita ao aluno ativar o seu conhecimento prévio e atribuir sentidos ao texto ou até fazer uma outra leitura possível, a partir do texto e das práticas sociais e históricas que os envolvem. Se se realiza esta atividade abarcando esta dimensão, pode-se acreditar que o aluno não somente está lendo a materialidade lingüística e interpretando, mas sobretudo ele está produzindo leitura (Batista, 1993).

Além da dramatização, as professoras poderiam ter trabalhado o

texto (em Anexo 1) através das atividades de predição. Esta atividade instiga o aluno a ativar seus conhecimentos prévios, a fazer inferências e a ler, tentando construir os sentidos a partir de questões que o orientem para o que se segue no texto.

É interessante destacar que, nas propostas, não houve a preocupação por parte das professoras em insistir nas perguntas para o aluno respondê-las segundo o que ele acabou de ler. Na maioria das vezes, em atividades de leitura, as perguntas são elaboradas para o aluno responder ao que já se passou. Um exemplo desse tipo de pergunta poderia ser: "O que os alunos foram fazer na represa? Quem resolveu organizar o piquenique?" A isso chamamos de exercício de paráfrase intelectual, ou seja, as perguntas relativas ao texto orientam o leitor para trás.

Com este tipo de exercício não há como produzir leitura, atribuir *sentidos ao que se lê e, conseqüentemente, não se tem a preocupação de desenvolver habilidades de leitura no aluno. Em vista disso, defende-se a necessidade premente de se trabalhar a leitura de forma planejada. Para tanto, sugere-se a escolha do material a ser lido, isto é, a seleção de diferentes textos, tendo em vista que os textos não são iguais, eles são destinados a diferentes práticas sociais. Por isso, precisa-se trabalhar habilidades diferentes e específicas com os mais diferenciados tipos de textos para tornar nossos alunos leitores competentes na atividade de ler os mais variados tipos de textos que circulam em nossa sociedade.*

Quanto ao conjunto de habilidades apresentadas no Quadro II, acredita-se que ele abarca sugestões interessantes para serem desenvolvidas com o texto em questão. Espera-se que após esta tentativa de sugerir habilidades de leitura neste trabalho, outras discussões possam surgir e, como conseqüência, melhorar o trabalho com a leitura em sala de aula. Acredita-se, também, que a partir de novas discussões, o Quadro I possa ser ampliado com inúmeras outras sugestões, além da articulação com as estratégias para consubstanciar um trabalho efetivo com a leitura.

BIBLIOGRAFIA

- Apostilas do curso de Leitura e Produção de Texto: uma perspectiva lingüística. Módulo II. Disciplina: A prática da leitura e da escrita na sala de aula. PUC/MG, 1997.
- BATISTA, Antônio A. G. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. In: Em aberto. Brasília, ano 10, n.52, out./dez. 1991.
- ECO, Umberto. Lector in fabula. São Paulo, Perspectiva, 1986.
- *KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, Pontes, 1989.

Anexo 1

Um piquenique bem divertido.

Catapimba resolveu organizar um piquenique bem divertido. Convidou a turma toda.

E cada um convidou seus amigos, e os amigos dos amigos. E por fim a rua toda queria ir ao piquenique.(...)

Combinaram fazer o piquenique na represa, porque não era longe e podiam ir a pé. E o dia escolhido foi o domingo, porque ninguém tinha aula.

Mariana queria fazer uma lista:

_ Vamos tomar nota pra não esquecer de nada.

_ Ah, não precisa tomar nota, porque todo mundo sabe-disse Gabriela, que queria mais era jogar futebol. E o resto da turma, que também estava louca pra jogar bola, concordou logo.

O dia do piquenique amanheceu de encomenda: céu azul e sol brilhante, vento fresquinho, gostoso. Se encontraram na pracinha. E lá se foram contentes carregados de pacotes, de sacolas, de cestinhas.

E riam de qualquer coisa, que quando a gente está junto tudo parece bacana.

Chegaram à represa cansados e famintos.

- Como é pessoal, vamos abrir os pacotes?

- O que é que vocês trouxeram de bom?

Os pacotes foram abertos, as sacolas esvaziadas.
Juntaram tudo o que havia. E foi uma só risada.
Tinha raquetes sem bola, tinha discos sem vitrola, tinha rolo de barbante. Tinha até uma viola, ninguém sabia tocar.
Tinha abridor de garrafa, mas garrafas não havia.
Tinha pratos de papel, mas não tinha o que comer.
Tinha copo de papel, mas não tinha o que beber.(...)
Tinha espeto pra churrasco mas carne não tinha, não.
Tinha lata de sardinha, tinha lata de palmito, tinha lata de salsicha, tinha tudo o que era lata.
Quem trouxe foi o Batata. Mas não havia abridor.
Bruno trouxe a panela; não tinha o que cozinhar.
Tinha garfo, tinha faca, mas não tinha o que cortar.
Tinha vara de pescar, mas anzol não tinha não.
Vejam que situação!
(Texto adaptado de Ruth Rocha. O piquenique de Catapimba. Rio de Janeiro, Ed. Rocco.)

Anexo 2

Plano de Aula - Proposta da professora Livia.

“CONTEÚDO:

Leitura do texto “Um piquenique bem divertido” de Ruth Rocha.

2. OBJETIVOS:

- 2.1. Relacionar o texto com a vida do aluno.
- 2.2. Propiciar ao estudante uma reflexão sobre o texto lido.
- 2.3. Despertar a criatividade do leitor.
- 2.4. Descobrir outros temas de interesse dos alunos para futuras leituras.

3. METODOLOGIA:

- 3.1. Leitura oral do texto efetuada por um aluno.
- 3.2. Leitura oral do texto realizada pela professora.

- 3.3. Leitura silenciosa para responder as seguintes questões:
- a) O que você achou do texto?
 - b) Com poucas palavras diga o que entendeu do texto?
 - c) Se fosse o organizador do piquenique, o que teria feito?
 - d) Dê sua opinião sobre a proposta de Mariana.
 - e) O que teria acontecido com as crianças, se ao invés de fazer sol no dia do piquenique, tivesse chovido bastante?
 - f) Você já foi a algum piquenique? Se já foi, faça um pequeno comentário sobre ele.
 - g) Imagine como foi o piquenique e faça desenhos representando as partes mais interessantes reveladas no texto.
 - h) Você daria um outro título para o texto? Qual?
 - i) Continue contando a história narrada no texto.
- 3.4. Pedir aos alunos trocarem uns com os outros os cadernos para que todos leiam a produção dos colegas produziram.

4. AVALIAÇÃO:

A partir das respostas dos alunos, analisar o caráter da leitura que fizeram do texto, observando se este está condizente com os horizontes de expectativa dos respectivos leitores.”

Anexo 3

Aula de leitura - Proposta da professora Lúcia.

“Objetivando obter êxito na leitura, ou melhor, no nível de leitura dos alunos, considerando uma série de nível IV, trabalharei da seguinte forma:

- Todos os objetos e cenas citados no texto irão se fazer presentes na sala de aula, através de paisagens e objetos coletados em casa.
- Num primeiro momento farei a leitura em voz alta com todos.
- Depois, dramatizarei a história com os próprios alunos.
- Em seguida, leitura individual e silenciosa.
- A compreensão do texto será feita com grupo de alunos, buscando inclusive a discussão sobre o fato.”

Anexo 4

Leitura do texto: “Um piquenique bem divertido. Proposta da professora Laura.”

- “Apresentação do tema ‘Um piquenique bem divertido,’ para que os alunos narrem sobre algum de que tenham participado ou organizado.

- Apresentação de uma historinha em quadrinhos, cuja temática envolva uma festa, desorganizada, mas divertida.

- Pedir aos alunos para que falem o que é um piquenique, quais os objetos, dia e lugar adequados para se organizar um. Tudo será escrito na lousa.

Apresentação do tema:

- Leitura do professor com articulação, ritmo e entonação adequados.

- Dividir a turma em grupos para apresentação da leitura e diálogo sobre o texto.

- Os grupos irão recontar a história e expor a idéia central do mesmo.

- Os grupo irão dramatizar a historinha.

- Cada aluno irá desenhar a seqüência de ações da história.”

A TEXTUALIDADE NA PROPAGANDA

Prof. Taisir Mahmudo Karim

O mundo dos negócios está cada vez mais inovador no que se refere à propaganda. Isto porque, atualmente, o sucesso que as grandes empresas ostentam deve-se ao significativo investimento em comerciais. Como todos sabemos, o objetivo primeiro da propaganda é o de persuadir o público, é fazer do produto um símbolo de "Status", da "Verdade". Acontece que nem sempre o resultado esperado pelas empresas é obtido, muitas vezes o investimento se dá de maneira errônea, o que fatalmente acarreta problemas às mesmas. As causas desses resultados antagônicos podem ser as mais diversas possíveis, desde a elaboração da propaganda até a falta de conhecimento específico do assunto a ser tratado.

A partir do exposto acima, o presente trabalho tem como objetivo analisar um texto de propaganda, deixando transparecer aos leitores os possíveis caminhos que devem ser seguidos para a elaboração de um bom texto. Faz-se também necessário ressaltar que esta análise propõe levantar questionamentos entre nós, professores e alunos de língua, questionamentos estes que possam apontar os principais fatores que levam um texto a ser considerado ou não como tal.

A análise do texto será fundamentada nos moldes da textualidade proposta por Beaugrande e Dressler (1983, apud Costa Val, 1991), e pelo modelo sugerido por Halliday e Hassan. (1976, apud Sírio Possenti, 1988), que apontam

sete fatores responsáveis pela textualidade:

- 1- coerência;
- 2- coesão;
- 3- intencionalidade;
- 4- situacionalidade;
- 5- informatividade;
- 6- aceitabilidade;
- 7- intertextualidade.

O texto que se analisa neste trabalho é uma propaganda do Projeto Horizonte da IBM do Brasil, e destina-se às escolas de 1º e 2º graus, públicas ou particulares. Foi extraído da revista Nova Escola, publicada no mês de março de 1995, com circulação em todo território nacional, e destina-se aos professores de 1º grau.

1. ANÁLISE DO TEXTO

Computador na Escola: um novo horizonte para a cidadania

- 01 O fato mais marcante da história contemporânea
- 02 do Brasil foi o surgimento de um sentimento
- 03 de cidadania, com uma intensidade jamais vista
- 04 entre nós. Responder a este anseio é o maior
- 05 desafio que se coloca à sociedade brasileira.
- 06 A formação de cidadãos livres,
- 07 ativos e conscientes tem como
- 08 um de seus pré-requisitos básicos
- 09 uma educação de qualidade. Foi
- 10 pensando nisso que a IBM criou
- 11 o Projeto Horizonte. Seu objetivo
- 12 é auxiliar as escolas de primeiro
- 13 e segundo graus, públicas ou
- 14 particulares, na implantação de
- 15 laboratórios de informática.
- 16 Versátil e flexível, o computador pode ser
- 17 um grande aliado do professor na tarefa de desenvolver
- 18 a criatividade e a capacidade de raciocínio
- 19 do estudante. Uma ferramenta de apoio no processo
- 20 de construção do conhecimento por parte
- 21 do aluno. Uma máquina que abre novas e ricas
- 22 possibilidades, mas que depende fundamentalmente

- 23 da intervenção do professor e de sua habilidade
24 para explorar todo o seu potencial. Por isso,
25 a capacitação dos professores é uma prioridade
26 no Projeto Horizonte.
27 Num trabalho conjunto com as escolas, a IBM
28 garante a autonomia indispensável para desenvolver
29 o Projeto de acordo com a realidade e as
30 necessidades de cada escola.

O primeiro fator a ser analisado será o da coerência, isto porque este é de fundamental importância para a textualidade. A coerência é responsável pelo sentido do texto, só que não depende apenas do texto em si, mas também da participação ativa do leitor. O texto só terá boa compreensão se for compatível com o conhecimento prévio do leitor.

O texto analisado pode ser considerado muito bom, pois envolve os aspectos lógico, semântico e cognitivo (conhecimento prévio do leitor) e apresenta uma linguagem bastante clara e de fácil compreensão ao público destinado. Mesmo que este não tenha um profundo conhecimento sobre informática, terá sem dúvida conhecimento sobre o assunto abordado nos dois primeiros parágrafos, pois são assuntos pertinentes à grande maioria dos educadores e, sendo assim, a probabilidade de interação entre os interlocutores é bastante significativa.

Já a coesão, manifestação lingüística da coerência, é responsável pela estrutura formal do texto. Esta estrutura é elaborada através de mecanismos gramaticais (anáforas, elipse, concordância, artigos, correlação entre os tempos verbais, conjunções) e lexicais (reiteração, substituição, associação).

Os mecanismos gramaticais têm a função de expressar relações do texto tanto entre o interior das frases como também entre frases e seqüência

de frases, enquanto que os mecanismos lexicais se fazem através da repetição, da sinonímia, da antonímia, da hiponímia, da hiperonímia e pela relação de vocábulos pertinentes a um mesmo esquema cognitivo.

Para melhor exemplificar a coesão textual, faz-se necessário mostrar, a partir de agora, alguns dos mecanismos encontrados no texto.

1 - ANAFORAS:

- a- este (4) o surgimento de um ...nós (2,3,4)
- b- nisso (10) a formação ...conscientes (6,7)
- c- seu (11) o Projeto Horizonte ou a IBM (11)
- d- sua (23) professor (23)
- e- seu (24) professor (23)
- f- isso (24) toda parte anterior do texto (1 a 24)

2 - REPETIÇÃO

- a- IBM (10) IBM (27)
- b- Projeto Horizonte (11) Projeto Horizonte (26)
- c- escolas (12) escolas (27)
- d- professores (17) professores (25)

3. ELIPSE

- a - ? depende (22) máquina
- b- ? garante (28) as escolas
- c ? desenvolver (28) as escolas

4 - COESÃO LÉXICA

a- ferramenta (19)	computador (16)
b- máquina (21)	computador (16)
c- o Projeto (29)	Projeto Horizonte (11 e 26).

Como se pode observar, o autor faz uso de vários mecanismos de coesão, atendendo às normas da língua escrita padrão. É importante observar que na linha 24, temos um impasse no texto, o autor usa o pronome anafórico “seu”, permitindo ambigüidade na interpretação, pois “seu” pode estar se referindo ao professor, ao computador e também pode estar se referindo ao estudante. Neste caso, não podemos afirmar que o autor cometeu um deslize, o pronome anafórico usado por ele pode ter sido proposital, com o objetivo de remeter o texto a outros leitores, uma vez que o texto é uma propaganda que pode ser lida também por alunos ou pessoas que simplesmente tenham interesse por informática.

Como a coerência e a coesão são fatores que se relacionam com o que podemos considerar macro e microestrutura textual respectivamente, resta-nos agora falar sobre os fatores pragmáticos da textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade).

A intencionalidade depende exclusivamente do autor em elaborar um texto que satisfaça o seu objetivo e permita a interação dos interlocutores. No texto em estudo, podemos perceber que o autor foi muito feliz na sua elaboração, pois seu objetivo está bastante claro para o leitor a que se destina.

Já a aceitabilidade depende da efetivação do ato comunicativo dos interlocutores. No texto em análise, essa efetivação se dá de forma em que a cooperação entre os interlocutores prevaleça.

Quando falamos em situacionalidade, vem à mente a situação em que se encontra o texto. Ele deve estar adequado à situação sociocomunicativa. Tomamos, como exemplo, o texto proposto para análise. Ele está inserido

num contexto todo particular, é uma propaganda de um projeto para escolas de 1º e 2º graus, e foi editado numa revista destinada a professores de 1º grau. Esta contextualidade é que vai determinar o sentido do texto. No entanto, o interesse desses leitores pelo texto dependerá da informatividade que o mesmo traz.

No texto analisado, o primeiro parágrafo informa ao leitor o desejo de uma nova sociedade; o segundo, as características do cidadão desejado e como consegui-las; já nos parágrafos terceiro e quarto, o autor expõe toda a importância do seu produto para a efetivação da informação contida no segundo parágrafo.

A intertextualidade é um fator que está relacionado aos outros textos, é a dependência do texto em relação aos outros, isto porque um texto nunca é uno, todos são dependentes direta ou indiretamente de outros, ou seja, a produção de um texto se dá em função do armazenamento de informações do autor, e essas informações só são possíveis através de leituras.

Como podemos observar, o texto contém várias informações que indicam que o autor, antes de produzi-lo, já tinha conhecimento prévio de vários outros, e dos mais diversos temas como: política, educação informática, enfim, conhecimento do complexo mundo que faz das palavras um instrumento da “verdade”.

“Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de uma ponte entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, no outro apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”

(Mikhail Bakhtin - apud Adilson Citelli - 1994)

Para a elaboração de um texto, o autor deve levar em conta que o mesmo não é um produto unicamente pessoal, muito pelo contrário, o texto é resultado de uma série de fatores que correlacionados permitem uma boa produção. É inevitável considerar todos esses fatores pertinentes à produção da textualidade, principalmente seus interlocutores como observa Mikhail Bakhtin.

BIBLIOGRAFIA

- BARZOTTO, V. H. De redação e texto: uma contribuição da lingüística textual. Revista Letras e Letras - UNIOESTE, 1992.
- CITELLI, Adilson. O texto argumentativo. São Paulo, Scipione, 1994.
- COSTA VAL, M. da G. Redação e textualidade. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. Lingüística textual: introdução. São Paulo, Cortez, 1994.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. Campinas, Ed. UNICAMP, 1988.
- * POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

SEIS CONTOS DA CRUELDADE

Prof^a Mestranda Vera Lúcia da Rocha Maquêa

I

Um dia ela tocou a campainha e, diferente de sempre, não olhei pelo olho mágico. Quase num impulso abri. Tinha a boca rasgada e as mãos cheias de sangue. Ofereci um vinho e comemos um frango assado. Falei da batida de carros na esquina, dos gritos dos jovens bêbados de madrugada, do casal do andar de cima que transava em alto volume. Disse pra voltar outro dia. Tomei cinco caixas de melhoral infantil, mas ela não ia. Sabia que não olhava pelos pianos apascentados do Murilo Mendes, que não adiantava contar carneirinhos para eu dormir. Meus olhos áridos não se comoveriam com a sua dor. Então puxei do seu grito e do seu silêncio o fio da medula que desmontou o seu corpo. Os olhos continuaram me olhando eternamente. A campainha tocou. Olhei pelo olho mágico. Não havia ninguém.

São seis horas. Sento-me na cama recostada simetricamente em sempre dois travesseiros (como as viúvas que usam sempre duas alianças). Meu filho de dois anos vem se sentar do meu lado. Leio as cidades invisíveis para o Borges e a cidade inventada por Cristóvão Tezza. Meu filho às duas mil recomendações continua insistindo na história dos sete anões. Desisto de ler e pego o crivo do ponto cruz. Uma agulha bem fininha. Uma linha vermelha. Ele insiste na história dos sete anões. Eu insisto no ponto-cruz. Ele muda de idéia e pede a branca de neve. Eu olho nos olhos dele que são brilhantes todo dia e olho para o crivo do ponto-cruz. A agulha. Espeto levemente a agulha nos dois olhinhos brilhantes de todo dia e escorrem fios da cor do meu bordado. Ele grita profundamente mas ninguém ouve. Mamãe, não estou vendo nada ! Nunca mais verá nada filho ! Bordando o ponto-cruz sei que a paz se instalou em casa e posso ler de novo se quiser. Mas prefiro inventar outros silêncios em meu bordado.

São seis horas. Apalpando as paredes encontra a porta e vem sentar-se de novo junto de mim. Eu, singularmente, recostada em sempre dois travesseiros. Não pede os sete anões, nem a branca de neve. Só canta. Um canto que entra em mim e me cancela. Penso: o pássaro cego tem o canto mais belo ! Do teto pedaços de gelo se dissolvem no cobertor, meus pés e meus cabelos. Duas pedras de gelo instalam-se sobre os bicos dos meus seios eriçados e doloridos. Quero morrer numa fogueira longe de festa. A cortina clara mostra um lua clara que ilumina a noite e olho demoradamente. Volto e ele me olha com os dois olhinhos brancos opacos. Fico arrepiada porque sei que ele me vê. Ao voltar ao bordado sinto a agulha entrando nos meus olhos e uma coisa quente escorrendo. O sol que não apareceu o dia todo amarela com pressa um resto de tarde. Ele me abraça mas eu o coloco na janela do 32º andar e digo: anda ! é o corredor ...

III

Joana, sou eu ! Como posso saber que é você ? Nunca acreditei que um dia você viesse ! Ainda ontem enrolei no seu pescoço um linha vermelha e separei o seu rosto do seu corpo ! ...

Você me olhava do mesmo jeito ...

Você me amava do mesmo jeito ...

Fui à casa de Asterion e procurei por você. Ele me contou que sua cabeça pingou a noite toda só a parte branca do sangue !

IV

Quando ele passou no corpo dela as unhas com lâmina e marcou os seios com riscos, ela já não era mais dele. Ele trancou a porta, a janela, o ralo do banheiro, mas ela já tinha ido. Ele disse Joana me perdoa ela disse não há de quê. Ele beijou os pés dela que cheiravam mal. Ela quis negar-lhe o sacrificio. Assoprou-lhe do alto da construção e ele flutuou para o infinito ...

V

Prepara uma sopa de legumes com o maior amor: a cenoura picada em cubinhos todos do mesmo tamanho. A batata partida em cruz que faz triângulos arredondados. A couve-flor despetalada. Os temperos, os sonhos, tudo agosto. Na mesa os pratos dispostos cerimonialmente. Servida a sopa, um comprimido em cada prato: Está pronta!!! Em silêncio todos tomam da sopa que os eleva. Todos debruçam sobre os pratos vazios. Parecem dormir um sono urgente. No paraíso com Beatriz olham, bem do alto, Joana que vê tevê e não tira a mesa essa noite.

Pedrinho dormiu com fome após ter jogado o amigo Pedro debaixo do trem. Sonhava com tempestades, chuvas, terremotos, trovões. O barulho do trem, a barriga, o grito de Pedro. Não sobrou quase nada. Só os olhos brilhantes terminaram juntinhos no fundo de uma Brasília amarela. A barriga. Pedrinho pediu um dinheiro mas ganhou um canivete: *não se dá o peixe, ensina-se a pescar*. Pedrinho furou o asfalto durante 364 dias e não achou minhoca. Lembrou-se do último dinheiro e do cinema paradiso: o moço na janela abandonou a espera ... a moça não merecia. Pedrinho pediu dinheiro e ganhou um canivete. Deixou-o enterrado na barriga do senhor de gravata, pegou a pasta e foi mostrar aos olhinhos brilhantes do amigo Pedro.

PARALELO

Prof. Gilberto Cardoso

a primeira vez
era apenas um sonho
me contorcia - na cama
não conseguia dormir

a segunda vez
tive um medo medonho
incontrolavelmente rolava - na grama
não conseguia mentir

a terceira vez
fiquei muito tristonho
no breu da estrada - um sonho

um olhar lascivo de uma verde brilhante
olhava meu corpo nu - na lama
e foi aí que morri

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
AVENIDA SÃO JOÃO S/N - CAVALHADA
CEP 782000-000 - CÁCERES - MT