UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE
CAMPUS MATA NORTE

ISSN 1679-5466
Ano VI / V. 01/ 2011

Revista FORMAÇÃO

Versão eletrônica

Edupe
EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UPE
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

DIRETORIA
Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

VICE DIRETORIA
Maria Auxiliadora Leal Campos

COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO
Maria do Carmo Barbosa de Melo

COORDENAÇÃO DE APOIO ACADÊMICO
Maria de Fátima Bezerra Dantas

COORDENAÇÃO SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Kalina Vanderlei Paiva da Silva

COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
Suelly Gomes Teixeira

COORDENAÇÃO SETORIAL DE EXTENSÃO E CULTURA
Delma Maria Albuquerque

COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA
José Maria Gomes de Souza Neto

COORDENAÇÃO DO CURSO DE MATEMÁTICA
Laércio Henrique da Silva

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS
Maria do Rosário da Silva A. Barbosa

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA
Maria Cristina Alves de Almeida

COORDENAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA
Gevson Andrade

COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Maria Helena Alves da Cunha

PERMUTA/ DOAÇÃO/ ASSINATURAS
SUBSCRIPTION AND EXCHANGE
Os pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados ao NELUPE – Núcleo de Linguagem e Educação da UPE – Mata Norte

CIP Catalogação na Publicação
UPE – Universidade de Pernambuco

Formação. UPE – Mata Norte . Nazaré da Mata
Ano VI, V. 01, 2011

ISSN – 1679 - 5466
Resumos em espanhol/ inglês e português
1. Educação e conhecimento multidisciplinar. 1. UPE Universidade de Pernambuco. 1. UPE – Mata Norte .

CONSELHO EDITORIAL
Carmela Velazquez – Universidade da Costa Rica
Cristina Botelho UPE – MATA NORTE
Eduardo França Paiva – UFMG
Georgina Flores – Universidade Estadual Autônoma do México
José Manuel Santos Pérez – Universidade de Salamanca
Kalina Vanderlei da Silva- UPE – MATA NORTE
Marco Nunes - UFRB
Maria de Fátima Lopes – UFRN
Múcio Banja UPE – MATA NORTE

CONSELHO AD HOC
Albenise de Oliveira Lima – UNICAP
Ana Maria Tavares Duarte – UFPE
Luis Carlos Marques Souza – UFPE
Marlene Maria da Silva – UFPE

CONSELHO CONSULTIVO
Cristina Almeida UPE – MATA NORTE
Iraquitan José Leite Ribeiro - UPE– MATA NORTE
José Olivá Apolinário - UPE– MATA NORTE
Luciano Lins – UPE– MATA NORTE
Maria de Fátima Gomes da Silva- UPE – MATA NORTE
Maria do Rosário da S. A. Barbosa - UPE– MATA NORTE
Sergio Neves Dantas – UPE – MATA NORTE
Susan Lewis UPE – MATA NORTE

EDITOR CIENTÍFICO
Alexandre Furtado

DIREITOS AUTORAIS/ *COPYRIGHT*
É permitida a reprodução parcial desta revista desde que haja a fonte citada devidamente. A reprodução total depende da autorização da revista.

DESCRIÇÃO
A revista Formação é uma publicação *on line* da UPE Mata Norte, com perspectiva multidisciplinar, podendo receber artigos de outras Instituições de Ensino Superior, cujo objetivo consiste em divulgar trabalhos científicos em diversos saberes, dispostos nos seguintes temas: cultura e estudos interdisciplinares, formação do educador, educação e desenvolvimento local, cidadania, movimentos sociais e práticas pedagógicas. A circulação deste periódico ocorre semestralmente.

EDUPE -EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PRESIDENTE
Prof. Nivaldo Brayner
COORDENADORA
Delba A. Pinto
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Diêgo Lira

Av. Agamenon Magalhães, s/n Santo Amaro – Recife PE
CEP – 50100-010 fone : (81)3183-3724
Fax: (81) 3183-3718 – email: edupe@upe.br

SUMÁRIO / SUMMARY

5 EDITORIAL// EDITOR'S NOTE

ARTIGOS/ ARTICLES

7 - 18 TRABALHAR COM LITERATURA NO ENSINO MÉDIO
Josivaldo Custódio da Silva

19 - 28 POR TRÁS DO SILÊNCIO DE MANOEL DE BARROS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO POÉTICA DO ALTEREGO DO POETA
Dayvson Fabiano
Alexandre Furtado

29 - 36 A EDUCAÇÃO MUSICAL EM PERNAMBUCO: REALIDADE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
The Music Education in Pernambuco: reality, challenges and possibilities
Edna Leuthier Pimentel Pereira
Humberto José de Santana

37 - 54 O MODERNIZADOR DOS SERTÕES: INTELECTUAIS BRASILEIROS E AS MEMÓRIAS DE DELMIRO GOUVEIA
Dilton Cândido Santos Maynard

55 - 62 CINEMAS EM ARACAJU DURANTE A 2ª GUERRA MUNDIAL
Andreza Santos Cruz Maynard

63 - 72 PERCURSOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA EM ESCOLAS ESTADUAIS LOCALIZADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE
Prof. Dr. Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues
Camila Dias Ximenes

73 - 86 A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA – O TRABALHO COM O TEXTO
Tarcísio Freitas Araújo
Anelilde Maria de Lima Farias

87 - 96 A CONSTRUÇÃO DO CÂNONE MODERNO OSWALDIANO ATRAVÉS DE "MEMÓRIAS SENTIMENTAIS DE JOÃO MIRAMAR"
Walter Cavalcanti Costa
Prof. Dr. Alexandre Furtado

97 - 104 ENTRELACE DE CULTURAS: CONTRIBUTOS TEÓRICOS À ESCOLARIZAÇÃO JUVENIL
Intertwining of cultures: theoretical contributions to youth education
Cleide Maria Ferraz

105 - 126 **A MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE DE TRABALHO: O CASO DO CANTO CORAL**
Milca Maria Cavalcanti de Paula
Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

127 - 132 **ENTREVISTA - CAPITALISMO, A LÓGICA DO CONSUMO E AS QUESTÕES ÉTICAS**
Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues
Susan Lewis

133 **HOMENAGEM**
135 **NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO**
137 **DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO**
139 **CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS**

A revista Formação traz à comunidade acadêmica da UPE, e demais leitores interessados, mais um número com artigos versando sobre temas diversos. Inicialmente, na área da História, o periódico apresenta um texto sobre as construções e reconstruções em torno da memória de Delmiro Golveia, conhecido por diversos epítetos, como "rei das peles", "modernizador do sertão" e "coronel dos coronéis", a partir da análise de al¬guns de seus escritos. Este fora um personagem envolvido em narrativas ligadas à modernização dos sertões e, em diferentes momentos, apontado como um mártir. Em outro artigo, será analisada a situação do consumo de filmes estrangeiros no século XX no Brasil. Com a escassa produção nacional, para não mencionar a diferença da qualidade técnica das produ¬ções pátrias, os cinemas brasileiros foram invadidos principalmente por películas europeias e norte-americanas. Este artigo considera também a Segunda Guerra Mundial como fator importante para o Brasil estreitar laços políticos, econômicos e culturais com os Estados Unidos. Essa aproximação abriu ainda mais as portas do país à produção cinematográfica estrangeira.

Na Pedagogia, um trabalho interessantíssimo sobre a relação da música e a Educação Musical no contexto da sala de aula Estado de Pernambuco. Aborda– se a realidade cultural vivenciada em Pernambuco, os desafios enfrentados por quem vive, mas que acredita nas possibilidades musicais existentes. A Formação traz outra discussão sobre questões da educação no Brasil em um contexto fortemente contraditório, onde se impõe às escolas um modelo padrão de gestão educacional, com a racionalidade e os critérios de mercado, novos referenciais de competência administra¬tiva e pedagógica. A participação da comunidade no processo de planejamento da escola como o Projeto Político-Pedagógico para a continuidade de ações educativas foi considerada como importante ação desenvolvida pela escola.

Como resultado de estudo teórico que pretende provocar reflexão sobre o desafio enfrentado pela educação escolar de jovens deste tempo, focando seu entorno, es¬pecialmente nas condições tecnológicas e culturais, a revista apresenta mais um artigo sobre Educação, considerando geração, tecnologias da informação e comunicação, cultura popular e erudita, escola e cultura popular. Diversos autores como Saviani, Giroux, McLaren, Silva, Moreira e outros, contribuem para a aproximação entre o contexto sociocultural juvenil e o conhecimento oficial, eivada pela aprendizagem significativa.

Partindo de uma contextuali¬zação da gestão de pessoas e da função que vem assumindo no ambiente de trabalho e em estudos sobre a importância da motivação, o artigo apoia-se na

teoria das necessidades em Abraham Maslow. A atividade do canto coral se mostrou auxiliar no crescimento e em decorrência disso, no desenvolvimento motivacional, dinamizando os relacionamentos, fa¬vorecendo a liberdade emocional, estimulando a capacidade criativa e a emotiva das pessoas. Também o canto coletivo, neste mesmo caso, propor¬ciona atividade lúdica e socializadora, que gera graça e prazer.

Ainda, outro texto pensa o ensino da literatura no ensino médio, especialmente na escola pública. A falta de professor qualificado e motivado, sua carga horária extensa, além da formação são problemas frequentemente revelam caráter redutor tanto dos autores quanto das obras literárias, principalmente. São considerados os impactos provocados pelas mídias nos jovens, reduzindo muitas vezes o gosto pela leitura literária.

No âmbito das Letras, a Formação traz um artigo que busca problematizar um dos alteregos do poeta mato grossense Manoel de Barros: Bernardo da Mata, personagem real e fantasioso do poeta de alma doce, filosófica e construtora de sentidos. Trazendo também à tona a relação do poético com o do silêncio em sua obra.

O Modernismo Brasileiro foi decisivo para a literatura nacional. Seus efeitos estremeceram as bases artísticas de sua geração em diante. Oswald de Andrade será pensado no artigo que desbrava, de forma ampla e coerente, o conceito de cânone literário, bem como sua construção, através da obra Memórias Sentimentais de João Miramar, com seus episódios rapidíssimos e linguagem renovada. Ainda, o Letramento é refletido em profícuo texto, diante da análise da prática pedagógica dos sistemas tradicionais de ensino. Atividades como escrita e leitura devem estar concisas como produção única, simultânea, na elaboração e frui¬ção do texto. O uso social dessa atividade no âmbito textual representará para nós aquilo que chamamos de Letramento.

Contribuindo para a circulação de saberes, a Formação mais uma vez cumpre com sua missão de divulgar conhecimento dentro e fora do meio acadêmico. Desejamos, ao final, a todos uma boa leitura.

Alexandre Furtado
Editor Científico - UPE Mata Norte

TRABALHAR COM LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Josivaldo Custódio da Silva
Professor de Literatura Popular e Literatura Brasileira do curso de Letras da FFPNM (UPE). Doutor em Literatura e Cultura pelo PPGL/UFPB. Pós-Doutorando em Teoria da Literatura, com ênfase em Literatura Popular pelo PPGL/UFPE, sob a supervisão do Prof. Dr. Lourival Holanda.

RESUMO

Trabalhar com literatura hoje em dia, no ensino médio, é sempre um grande desafio principalmente na escola pública que não é de referência. Com base nos estudos críticos acerca do ensino de literatura, este artigo propõe discutir como a literatura é abordada na sala de aula do ensino médio. Com a falta de professores qualificados e motivados, justamente por não terem uma boa remuneração e, paradoxalmente, possuírem uma carga horária extensa, muitos docentes possuem pouco contato tanto com o texto literário quanto com textos teóricos. Isso ocorre por motivos como falta de tempo para ampliar sua leitura literária e crítica, e até mesmo a questão do apreço ao texto literário, muitas vezes, conseqüências de sua formação básica e superior. Outro fator importante são os manuais didáticos que muitas vezes revelam, numa perspectiva historiográfica, um caráter redutor tanto dos autores quanto das obras literárias, principalmente. Sem mencionar os impactos provocados pelas mídias nos jovens, reduzindo muitas vezes o gosto pela leitura literária. Mesmo assim, ainda é possível ensinar literatura numa perspectiva prazerosa, sem esquecer de proporcionar uma visão crítica ao aluno, e assim, formar novos leitores.

Palavras–chave: Literatura e ensino. Letramento literário. Leitura literária. Ensino médio. Livro didático.

ABSTRACT

Working with literature in the high school nowadays is always a big challenge mainly in the public school which is not the reference one. Based on the critical studying about the literature teaching, this article purposes a discussion as the literature is used in the high school classroom. With the less qualified and motivated teachers, exactly for not having a good remuneration and paradoxically they have an extensive timetable many docents have a little contact such as literary text as theoretical one. This happens as they do not have time to improve their literary and critical reading and the question of literary text steam and many times for the consequences of their basic and university formation. Another important fact is the didactic manuals that many times show in an historiography perspective, a minimal character

as the authors as the mainly literary works. Without mention the impacts caused in the youngs by the midia, and sometimes decreasing the pleasure for literary reading. In any case, it is still possible to teach literature in a good way without forgetting to provide a student's critical view and to form new readers.

Keywords: Literature and teaching. Literary lettering. Literary reading. High school teaching. Didactical book.

INTRODUÇÃO

A experiência com outros professores de ensino básico revelou-me e ainda revela que muitos colegas licenciados em Letras/Português preferem ensinar língua portuguesa à literatura. Também ouço depoimentos de professores que afirmam que é mais importante ensinar as regras gramaticais do que ficar analisando textos literários, porque os alunos devem aprender a escrever bem. E onde fica a beleza, o prazer e o poder de transformação crítico/social proporcionado pelo texto literário quando na formação do leitor. A leitura da literatura pode proporcionar ao aluno uma melhor percepção de mundo e, principalmente, do seu próprio mundo interior, porque, como afirma o crítico Antonio Candido (1995, p. 249) a literatura é humanizadora, ou seja, ela "desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e aberto para a natureza, a sociedade, o semelhante.".

Para desenvolver este artigo tomamos, como referencial teórico e crítico, os estudos de autores como Osman Lins (1977), Lígia C. M. Leite (1983), Hélder Pinheiro (2006a, 2006b), Ivanda Martins (2006), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998), Maria Magnani (1989), Graça Paulino (2001), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) entre outros que contribuem para a pesquisa e o estudo sobre o ensino de literatura no Brasil.

O PROFESSOR DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO

O professor de português, além de ser um ávido leitor de literatura, precisa estar munido de alguns conceitos que fazem parte da teoria da literatura para poder melhor discutir o efeito estético da obra estudada. Faz-se necessário ao professor assimilar algumas possibilidades para a leitura/interpretação de um texto a ser discutido na sala de aula, pois o texto literário pode apresentar-se como forma de arte, diversão, conhecimento, socialização e humanização como já apresentamos.

Richard Freadman e Seumas Miller (1994, p. 250), acerca da comunicabilidade do texto literário, afirmam que "A literatura é uma forma de comunicação; como tal ela envolve alguém que comunica (o autor), alguém com quem ela se comunica (o leitor) e alguma coisa que é comunicada." Para eles, é preciso observar e entender todas essas etapas para se trabalhar com o texto literário em sala de aula.

No entanto, é bom frisar que a falta de professores qualificados e motivados, justamente por não terem uma boa remuneração e, paradoxalmente, possuírem uma carga horária extensa são conseqüências de muitos profissionais terem dois contratos que os obrigam a terem uma jornada tripla, manhã, tarde e noite. Por exemplo, no estado de Pernambuco, os professores que tem dois contratos com 200 h/a cada – um do estado e outro de prefeitura – ministram 56 aulas por semana (segunda a sexta), ou seja, são 28 aulas para cada contrato, isto significa que o professor precisa trabalhar cinco manhãs (25 aulas), cinco noites (25 aulas) e ainda duas tardes com 3 aulas, respectivamente. Sendo que no estado, o professor tem 24 aulas na sala de aula e mais 4 aulas para desenvolver projetos junto à escola, como por exemplo, aula reforço para aquele aluno que se encontra com deficiência no rendimento escolar. Praticamente só restam três tardes, além do sábado e domingo, resta pouco tempo para preparação de aulas, qualificação e pesquisas. A falta de tempo para se qualificar contribui para que muitos docentes tenham pouco contato tanto com o texto literário quanto com textos teóricos e críticos. No entanto é bom frisar que existe a Lei nº 11.738/08, conhecida como a Lei do Piso, que determina um piso salarial para o professor e uma redução de 1/3 de sua carga horária para planejamento de atividades, formação continuada e preparação pedagógica (hora-atividade). Mas, segundo Aurélio Amaral (2012, p. 24-25) a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em abril de 2012, divulgou um relatório mostrando que das 27 unidades da federação, apenas cinco cumpriam a Lei do Piso (salário + jornada de trabalho). Ainda de acordo com Amaral "Se considerados os que honram com o vencimento, são 13 estados e o Distrito Federal. Outros nove atendem apenas à jornada." O estado de Pernambuco cumpre apenas o pagamento do piso, ou seja, o valor do vencimento, não cumprindo com a jornada de trabalho prevista na Lei. Nesse caso, o tempo para o professor se qualificar, pesquisar e ampliar seus conhecimentos é comprometido.

No caso do professor de português, muitas vezes por falta de leitura e de conhecimento de noções teóricas, o docente não consegue ter uma visão mais crítica acerca da literatura e ensino. De acordo com Ivanda Martins (2006, p. 83):

> No ensino médio, a sistematização de certos conceitos específicos da teoria e crítica literárias precisa alcançar maior profundidade, exigindo-se do aluno um repertório mais amplo de leituras e o conhecimento da organização estética da obra literária.

Utilizar a teoria literária no espaço escolar é sempre questão de "desconforto" por parte de muitos professores do ensino médio. Questionamos muitas vezes se o aluno estaria preparado para enfrentar a compreensão do texto literário através da teoria. Concordamos com o professor e pesquisador Hélder Pinheiro (2006b, p. 115) quando afirma:

> [...] não defendo a idéia de se começar estudar literatura partindo de conceitos advin-

> dos da teoria da literatura. Acho a teoria importantíssima, mas para os professores, para os críticos, para os leitores já iniciados.

No entanto, deveríamos questionar se os professores estariam capacitados para adotar determinados princípios teóricos em sala de aula, o que, segundo o autor, não é necessário para que o aluno aprenda e aprecie a literatura. Mas, no texto das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*-OCEM (2006, p. 75) encontramos a afirmação de que o professor além de ser um leitor especializado, um mediador com relação à leitura do aluno, precisa também ter um conhecimento especializado no que concerne à teoria literária. Por isso, a importância de se ter um professor com uma boa formação profissional. Somente para citar, por incrível que pareça, existe até curso particular de licenciatura em Letras/Português que possui na grade do curso apenas uma cadeira para cada literatura (brasileira e portuguesa). Com um dia de aula apenas por semana, essa modalidade de licenciatura tem por objetivo formar de maneira mais rápida o aluno, e assim, excluir do curso o compromisso de formar alunos realmente preparados para com o ensino não apenas de literatura, mas também de outras disciplinas que já são comprometidas pelas reduzidíssimas cargas horárias. Sem mencionar a ausência da literatura infanto-juvenil e da literatura popular nos currículos de muitos cursos de Letras, e que quando existem são colocadas apenas como eletivas. Isso é apenas uma parte do problema que o ensino de literatura enfrenta.

O LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO

Além dos problemas acima, existe outro que ainda continua existindo, como a construção dos manuais didáticos que sempre trazem colagens, excertos de poemas com imagens e principalmente fragmentos de romances e contos, deixando muitas vezes difuso o raciocínio do aluno com relação ao texto literário.

O crítico e professor Osman Lins (1977) já apontava para os problemas do ensino de literatura, não apenas no nível médio com os manuais, mas no próprio ensino superior. Tornando-se, dessa forma, um estudo pioneiro quanto a problemática do ensino do texto literário em sala de aula. Em seu artigo "*Espaço e função da teoria literária no ensino médio:* o percurso de um manual escolar", a professora Graça Paulino faz uma análise dos livros didáticos, *Estudos de literatura brasileira* (1975) e *Estudos de língua e literatura* (1982 e 1998), de Douglas Tufano. Ela organiza uma pesquisa sobre como se dá a *Teoria Literária* dentro do texto literário apresentado especificamente por esses manuais. Observando o ensino de literatura no Brasil, Graça Paulino (2001, p. 133) afirma:

> Conhecemos bem a tradição brasileira no caso: fugir da teoria, reduzi-la ao mínimo indispensável, como um breve conceito de literatura, de figuras e de gêneros, e logo

> refugiar-se na história literária, aliás, melhor dizendo, na velha e "tranqüila" sucessão dos estilos de época.

É justamente o que ocorre em quase todos os livros didáticos que evidenciam as características dos estilos de épocas, do Barroco ao Pós-Modernismo, sem fazer um estudo da arte literária como um todo, inclusive, em alguns vestibulares ainda adotam perspectiva de estudo da literatura brasileira. O aluno depara-se muitas vezes com uma literatura que deve ser decorada e não analisada textualmente. Para Lígia C. M. Leite (1983, p. 102-103) "O manual traz no próprio nome a negação do saber ao qual supostamente serve. [...] O manual apazigua, através de respostas bem dosadas, a inquietação criadora que leva o homem a questionar." No entanto, mais adiante ela vai além da crítica ao livro didático e pensa em possibilidades para diminuir os limites de "concepção 'bancária' do ensino aprendizagem" dos manuais, por exemplo, ela sugere que talvez seja possível a invenção "de livros que não tragam o saber condensado, congelado a partir de uma perspectiva unitária, mas incorporem a diversidade e, caleidoscópicos, tornem a questionar numa página o que responderam na outra." (1983, p. 105). Interessante notarmos que, embora esse texto tenha sido escrito no início da década de oitenta, ele ainda continua atualizado, uma vez que encontramos ainda os mesmos problemas nesses manuais e que geralmente os professores os tem como livros de receitas que devem ser seguidos fielmente.

No entanto, se o professor conseguir enxergar além do que o livro didático oferece, ele poderá desenvolver um trabalho mais verticalizado e multidisciplinar com a literatura, como defende Ivanda Martins (2006, p. 87):

> Abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental pra que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais.

Ou seja, o que podemos observar é que essas "noções" podem ser discutidas em sala de aula no momento do estudo dos textos literários, exigindo do aluno uma visão mais ampla acerca da literatura. A relação da arte literária em seus vários gêneros com o meio social e cultural é importante para que o aluno, no momento de interpretar, possa realizar uma análise contextualizada e mais reflexiva, sem deixar, no entanto, que ele tome o contexto como mais relevante que o texto literário. Muitas vezes o ensino de literatura serve apenas para o estudo gramatical como mostra ainda Ivanda Martins (2006, p. 91): "Não cabe mais continuar privilegiando uma escolarização inadequada da literatura, encarando-se o texto literário como simples pretexto para questões de análise gramatical." Nessa perspectiva dos estudos literários os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN+, 2002), abordavam a

linguagem sem uma definição específica para o termo *literatura*, como observa Socorro Vilar (2004, p. 114):

> No amplo conceito de linguagem, que se constitui como 'espinha dorsal da área', observamos o primeiro problema com relação à definição do que se trata esse objeto escolar chamado literatura: *O conceito de linguagem é a espinha dorsal da área, sustenta direta ou indiretamente todos os demais, articulando-os, pois dele deriva a constituição e a natureza da própria área (língua portuguesa; língua estrangeira; linguagens da arte; linguagem corporal; linguagem digital)* (Op. cit., p. 40). Sem mencionar a literatura, o leitor do texto pode supor que ela seja objeto ao mesmo tempo da área de língua portuguesa, da língua inglesa, das linguagens da arte, da linguagem corporal e, por que não, da linguagem digital. (Grifos da autora).

Em 2006, o MEC apresentou uma nova versão dos PCN (OCEM) para o ensino médio e acerca das orientações sobre *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, notamos um avanço considerável no tocante à literatura. Nessa nova versão a literatura tem mais destaque: o 2º capítulo é todo dedicado à literatura, o que não houve na edição anterior, ou seja, 33 (trinta e três) páginas são dedicadas exclusivamente ao ensino de literatura.

Percebemos, logo na primeira página, na parte introdutória, a seguinte retificação OCEM (2006, p. 49):

> As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas.

Mais adiante, há uma ratificação acerca do que já foi exposto anteriormente OCEM (2006, p. 49-50):

> Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN.

A partir dessas colocações, já começa a haver um posicionamento mais valorativo da arte literária no ensino médio. O discurso literário, embora haja relações com outros discursos como "o jornalístico, o científico [...]", apresenta uma especificidade que é "sua condição de limítrofe", ou seja, o leitor tem maior liberdade para "viajar" através da leitura literária.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) questionam por que a leitura literária não é para muitos alunos um prazer e sim um trabalho árduo, enquanto que outras artes representam para muitos a sensação do bem estar. Outra questão importante das OCEM (2006, p. 55) é mostrar que "[...] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária." Isto é, de acordo com o documento é preciso que haja uma propagação da literatura e um dos meios mais eficazes são as escolas, através de seus professores.

A INSERÇÃO DA LITERATURA POPULAR NO ENSINO MÉDIO E NO ENSINO SUPERIOR

Outro questionamento existente nas OCEM é o que diz respeito ao texto literário e não-literário (2006, p. 56): "Qual seria então o lugar do *rap*, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção, em prosa ou verso, no ensino da literatura?" E mais adiante (p. 57): "[...] certamente deverão ser considerados no universo literário: Patativa do Assaré, por exemplo, e tantos outros encontrados no nosso rico cancioneiro popular." No entanto, percebemos a ausência da literatura popular nas aulas de literatura, principalmente quando se trata de ensinar a literatura voltada para o vestibular. Poucas são as instituições que já colocaram na lista de livros para o vestibular essa literatura. Mas algumas já adotaram em seus vestibulares, obras de autores importantes no mundo da poesia popular, como as do poeta Patativa do Assaré dentre outros. Vejamos como o poeta é apresentado no programa do vestibular/2006 da Universidade Federal de Minas Gerais:

> Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002) nasceu na Serra de Santana, município de Assaré, Ceará. Sua poesia, de cunho fortemente sertanejo e social, rendeu-lhe o apelido de "Patativa do Assaré". Cantador nordestino, Patativa reúne em sua obra tradições orais muito antigas, extraídas da poesia cantada de trovadores, repentistas e violeiros. Utilizando o vocabulário regional da língua falada e vários temas do cotidiano, o poeta recorre à sua grande capacidade de memorização para compor longos poemas em que a arte está sempre associada a uma proposta educativa. Além disso, o caráter épico de sua produção contempla uma perspectiva messiânica que muitas vezes se transforma em poesia de protesto diante da precariedade da vida no sertão. Associando tradições do maravilhoso à política e à religião, a obra *Patativa do Assaré* é uma coletânea de poemas bastante representativos da poesia de cordel.
> Fonte: <http://www.ufmg.br/copeve/vest2006/livros.htm>

Podemos observar outro exemplo, a COMVEST, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB inseriu na relação de obras para o vestibular 2007, o romance *O cachorro dos mortos*, de Leandro Gomes de Barros e para o vestibular 2008 a *História da Donzela Teodora*, também do

mesmo autor. Outra instituição, a Universidade Federal de Sergipe – UFS, também indicou para o vestibular PSS-1 2007 e já está inserido para o PSS-1 2008, o livro *Feira de versos*, que menciona as obras dos poetas populares João Melquíades F. da Silva, Leandro Gomes de Barros e Patativa do Assaré. Outra comissão, a COMPERVE, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte adotou para o seu Processo Seletivo Vocacionado – PSV 2008, *Dez Cordéis num Cordel Só*, do poeta popular Antônio Francisco. Ainda assim, essas obras e tantas outras do nosso Romanceiro, Cancioneiro, do Teatro e do Conto Popular não aparecem nos livros didáticos uma vez que são, em sua totalidade, produzidos no eixo Rio-São Paulo, conforme nos alerta Pinheiro (2006a, p. 107).

Outro fator importante para a grande ausência dos gêneros da literatura popular na sala de aula no ensino básico é a negligência de quase todos os nossos cursos de Letras espalhados pelo país não colocarem em suas grades curriculares disciplinas que abordem essa temática. Com isso, percebemos o grande desconhecimento por parte dos graduandos de Letras sobre essa disciplina, e, por isso, o que afirmam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 56-57) é muito pouco aplicado na sala de aula. Com a possibilidade de inserção da disciplina Literatura Popular – **poesia** (Cordel, Cantoria de Repente, Poesia Matuta, Romanceiro, Cancioneiro, Trovadores Gaúchos, a poesia improvisada do Cururu etc), **Narrativa** (Contos orais e escritos, Causos, Narrativas orais pantaneiras e amazônicas) e **teatro** (Mamulengo, Fandango, Barca, Cavalo-Marinho, Maracatu, Patoril etc) – nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura Plena em Letras (habilitação Língua Portuguesa) haverá uma real possibilidade de ser aplicada em sala e o aluno conhecer melhor a nossa cultura popular. É o que ocorre com o curso de Letras da UPE – Mata Norte, onde foi aprovada na nova grade curricular a disciplina Literatura Popular, sendo, portanto, o primeiro curso do Brasil a implantar essa disciplina como **OBRIGATÓRIA**. Ao todo são três disciplinas, duas eletivas e uma obrigatória que com base nos estudos teóricos acerca da Oralidade Literária, Cultura Popular, Memória, Identidade Cultural, Imaginários Sociais (Mito, Utopia), Ideologia, PCN-OCEM e na perspectiva da Literatura e Ensino, o curso de Letras da UPE – Mata Norte visa mostrar ao aluno a importância e como é o universo da Literatura Popular. Isso tudo com um olhar especial para a produção das mulheres cordelistas, repentistas, contadoras, romanceiras, numa perspectiva da teoria e prática (leituras e análises das obras populares).

Outra abordagem importante corresponde ao que as OCEM chamam de "prazer estético", ou seja, a possibilidade do texto literário pode apresentar uma leitura contextualizada, interligada com a nossa realidade, mas sem deixar de lado o valor estético da obra, isto é, a linguagem ficcional. Não é preciso que o texto literário seja difícil de ser compreendido para percebermos o seu valor estético. Por exemplo, de acordo com as OCEM (2006, p. 59):

> Como sabemos, muitos deles, especialmente produzidos a partir do Modernismo, são elaborados em linguagem coloquial; sem nos esquecermos de que se encontra

> na **cultura popular** grande quantidade de textos capazes de proporcionar a **fruição estética**.
> (Grifos nossos).

Assim, podemos perceber que as OCEM (2006) apresentam como sugestão para o professor levar para a sala de aula escritores canônicos e populares, sem comprometer de forma alguma a aprendizagem do aluno. Pelo contrário, com isso haverá a interação entre o popular e o erudito, como sugere o crítico Peter Burke (1989). Portanto, explorar as relações de reciprocidade entre o erudito e o popular nos livros didáticos e nas aulas de literatura é um compromisso que editores e professores podem assumir para podermos ampliar ainda mais o conhecimento sobre nossa literatura e nossa cultura em geral.

O PRAZER DA LEITURA LITERÁRIA

Também existe outro fator importante, deixar que o aluno faça sua própria leitura, para depois fazer uma atividade coletiva a partir dessa primeira leitura. Segundo as OCEM (2006, p. 60) "Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto." Importante perceber também que o aluno pode fazer suas próprias escolhas de leituras, ou seja, as *escolhas anárquicas* (OCEM, 2006, p. 71) e que muitas vezes essas leituras devem ser consideradas pelo professor, levando em conta o que o texto pode proporcionar, independente do gênero. Sempre é importante a interação professor x aluno, pois a confluência de idéias muitas vezes resulta numa aprendizagem mais adequada.

Também poderemos atentar para outro fator com relação a leituras de resumos, a *metaleitura* (OCEM, 2006, p. 70) ou a leitura de fragmentos de textos, o que deve ser vista com bastante cautela, segundo as OCEM, pois o aluno tem apenas uma visão restrita, fragmentada do texto literário.

Faz-se necessário acrescentar que para os alunos de uma escola desenvolverem mais o prazer pela leitura é importante que eles tenham acesso livre ao espaço da biblioteca. Todavia, muitas bibliotecas espalhadas pelo Brasil apresentam-se em péssimas condições, como ausência de livros, falta de profissionais capacitados e até mesmo falta de zelo por parte dos alunos, professores e da própria direção da escola em relação ao acervo disponível. Assim, a biblioteca apresenta-se como sinônimo de sujeira e ambiente desagradável. Na verdade, quando isso ocorre, acontece um crime contra o patrimônio público e principalmente contra a formação de jovens leitores no Brasil.

Mesmo percebendo ainda a ausência de um ensino adequado da literatura na escola, é importante sabermos que muitos escritores mostram como é importante a literatura no espaço escolar. Ao longo de narrativas e poemas, romancistas e poetas descrevem como os per-

sonagens e até eles próprios começaram a se encantar e ter uma visão mais ampla da literatura através da escola. As pesquisadoras Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1998) comentam que a aprendizagem sobre a língua latina, de Eugênio, protagonista da obra *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães, "teria sido maior", se tivesse estudado com os "poemas de Ovídio e Virgílio." (Ibid., p. 203). Logo em seguida, comentam sobre a infeliz experiência de Graciliano Ramos, quando criança e que mal conhecia sua própria língua, a ler a obra de Camões, pois foi forçado a ler o "épico renascentista" (Ibid., p. 204). Como aconteceu também com Lêdo Ivo, provavelmente pela "valorização de um cânone pouco afim às experiências e anseios da juventude estudantil", semelhante à reclamação do aluno que relaciona a dificuldade d'*Os Lusíadas* ao sistema de ensino escolar, ou melhor, "ao que lhe desagrada", como consta no poema *Minha Escola*, de Ascenso Ferreira (ZILBERMAN e LAJOLO, 1998: 205). Ainda segundo Zilberman E Lajolo (Ibid., p. 205), como caso raro, *Os Lusíadas* são mencionados positivamente nos estudos de Sérgio, protagonista de *O Ateneu*, de Raul Pompéia. Já Graça Aranha preferia a literatura francesa "aos clássicos, mesmo em vernáculo", semelhantemente, Murilo Mendes "tem boas lembranças" lendo os clássicos da literatura francesa e o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade também teve "recordações semelhantes" às de Murilo Mendes (Ibid., p. 206-208). Outros escritores como Manuel Bandeira, José Lins do Rego e Mário Quintana também são mencionados acerca de como tomaram gosto pela prosa e poesia, lendo antologias e seletas em prosa e verso de autores brasileiros e estrangeiros (Ibid., p. 210-211).

O texto literário pode ser trabalhado na sala de aula de forma que convide o aluno a participar da atividade de um modo contextualizado com as experiências que teve, e não de uma forma exclusivamente imposta. Possivelmente, a literatura de cordel pode também proporcionar esse diálogo entre texto e contexto social no qual o aluno está inserido. É bom lembrar que os poemas populares recorrem muitas vezes a fatos reais e outras vezes discorrem sobre acontecimentos irreais, mitológicos e utópicos, oferecendo uma boa variação de possibilidades de trabalho em sala de aula. A palavra é motivação, que na perspectiva da teoria do letramento literário (COSSON, 2006), corresponde a primeira atividade das duas etapas definidas pela teoria: a *sequência básica* e a *sequência expandida*. É observando o contexto e a faixa etária dos alunos de cada sala, e percebendo o comportamento individual de cada aluno, que o professor pode fazer um diagnóstico melhor da turma e pensar em levar obras que possam despertar o interesse dos alunos.

A literatura pode ser levada a todas as gerações de alunos, indistintamente, pois, como afirma Maria Magnani (1989, p. 29):

> O problema da leitura e da literatura na escola, por isso, não se resume, a meu ver, a uma questão de adequação à faixa etária ou ao gosto do aluno, nem ao condicionamento neurotizante do hábito de ler através de técnicas milagrosas.

O texto literário quando lido de uma forma que ofereça possibilidades do aluno vivenciar experiências significativas, no mínimo, desperta o interesse em conhecer um pouco mais a poesia, a prosa e o teatro. Segundo Ivanda Martins (2006, p. 85), "É justamente a partir dessa interação do aluno com os textos que o estudo da literatura se torna significativo.".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, antes de ensinar literatura é importante despertar nos alunos o interesse pela leitura do texto literário "como atividade lúdica" que construa e reconstrua os sentidos do texto, com variações de autores e gêneros literários. É preciso alcançar um meio de motivação, que muitas vezes encontramos no próprio meio ou contexto em que os alunos vivem. Fazer debates, adaptações e representações teatrais, por exemplo, são recursos para o professor conseguir trazer o aluno para "dentro" do texto literário.

Mas para isso acontecer de uma forma mais satisfatória, é importante a aplicabilidade da Lei do Piso feita por estados e prefeituras, que com o cumprimento dessa lei vai melhorar o rendimento tanto do professor quanto do aluno, e com isso a educação básica terá um profissional mais satisfeito com sua profissão. É preciso que o professor da educação básica tenha boas condições de trabalho, local adequado, segurança, remuneração digna, e, claro, tempo para melhor planejar e desempenhar sua atividade docente.

Conseguindo ultrapassar essa primeira etapa, poderemos ter mais sucesso quanto ao ensino de literatura em sala de aula. Mesmo aqueles professores que tenham uma jornada de trabalho extensa é possível com esforço e criatividade, fazer um planejamento de aula que possibilite uma melhor interação entre alunos e a leitura literária.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *História de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

AMARAL, Aurélio. Lei do Piso. *Nova Escola – Gestão Escolar*. São Paulo, Ano IV, nº 20, Jun./Jul. 2012. (Reportagem de Capa).

BRASIL. *Lei nº 11.378, de 16 de Julho de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 15 de Ago. 2012.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, MEC. *PCN+ Ensino Médio*: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREADMAN, Richard & MILLER, Seumas. *Re-pensando a Teoria*: uma crítica da teoria literária contemporânea. Trad.: Aguinaldo J. Gonçalves e Álvaro Hattnher. São Paulo: UNESP, 1994.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*: Bilac e a literatura escolar na Velha República. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Lígia C. Moraes. *Invasão da catedral*: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória*: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola:* sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

PAULINO, Graça. Espaço e função da teoria literária no Ensino Médio. In: Revista *Itinerários,* Araraquara, 17/18, 2001, p. 133-141.

PAULINO, Graça e WALTY, Ivete. *Teoria da literatura na escola*. Coimbra: Almedina, 1998.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 103-116.

_____. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, Hélder e NÓBREGA, Marta. (Orgs.). *Literatura:* da crítica à sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2006b, p. 111-126.

PINHEIRO, Hélder e LÚCIO, Ana Cristina Marinho. *Cordel na sala de aula*. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

VILAR, Socorro de Fátima P. PCNs e Literatura: novas roupagens para velhos problemas. In: SOUSA, Maria Ester Vieira de & VILAR, Socorro de Fátima P. (Orgs.). *Parâmetros curriculares em questão*: ensino médio. João Pessoa: Editora da UFPB, 2004, p. 111-129.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

POR TRÁS DO SILÊNCIO DE MANOEL DE BARROS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO POÉTICA DO ALTEREGO DO POETA

Dayvson Fabiano
Aluno de especialização em Literatura Brasileira e Interculturalidade pela UNICAP – dayvsonfabiano@yahoo.com.br

Alexandre Furtado
Orientador - Doutor em Literatura.

RESUMO

Neste artigo busca-se descortinar e problematizar um dos alteregos do poeta mato grossense Manoel de Barros: Bernardo. Bernardo da Mata, um dos personagens real e fantasioso do poeta de alma doce, filosófica e construtora de sentidos. Trazendo também à tona a relação do poético com o do silêncio em sua obra.

Palavras–chave: Manoel de Barros; silêncio; construção de sentidos; alterego;

"*Bernardo é quase árvore.*
Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe.
E vêm pousar em seu ombro" [1].
Manoel de Barros

APRESENTAÇÃO

> "Poesia é a armação de palavras ou um canto dentro. Um canto com um gorjeio, porque eu vivi no mato. O gorjeio é que me ensinou a harmonia" [2].
> Manoel de Barros

Manoel de Barros estava fadado a ser Advogado, porém essa realidade foi jogada fora quando ele percebeu que só sabia fazer uma coisa: escrever. Ele estava realmente predestinado a ser poeta. Nascido em Cuiabá, Mato Grosso do Sul, no dia 19 de dezembro de 1916, Manoel aos 13 anos descobriu o que lhe "dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas" [3]. Ao que foi informar ao Padre Ezequiel sobre suas ideias, e eis o que padre diz: "Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida

1. Livro das Ignorãças In Poesia Completa, pág. 322.
2. Entrevista dada por Manoel ao documentário "Só dez por cento é mentira" em sua homenagem.
3. Livro das Ignorãças in poesia completa, pág. 319.

um certo gosto por nadas..." [4]. E desde então, Manoel tem feito dos seus "nadas" o tudo em sua veia poética, criando poemas intimistas e com um teor filosófico muitas vezes incompreendidos por muitos, digo, aos que não sentem poesia na sua totalidade. Com alma infantil, apesar dos seus 95 anos, ele esconde com a sua timidez a admiração pelos clowns do cinema e da TV:

> "Gosto de Chaplin, do Gordo e o Magro, dos Trapalhões, dos irmãos Marx. Todos os dias acordo às 5 da manhã, tomo guaraná - meu pai me viciou -, vou para o escritório e lá fico descascando palavras. Quando desço ao meio-dia, tomo um uísque e ligo a TV para ver o Chaves". (MENEZES, 1998).

Atualmente morando em Campo Grande e continuando a escrever com lápis os seus poemas em bloquinhos que ele mesmo fábrica e apagando com a sua borracha, se necessário, pois como ele mesmo diz "poesia é o belo trabalhado, é uma 'artesania'. Ela acontece. Ela chega ao fim quando você conseguiu dar às formas a harmonia, o som, a cada palavra, a cada silaba, a cada letra" [5].

O estudo em questão será de um dos alteregos de Manoel dos tantos que ele criou, e segundo a definição, tem por um '**outro eu**', uma personalidade alternativa de alguém. Literariamente é possível definir o "**alterego** como a identidade oculta de um ser fictício (**ou não** – ideia minha) ou como um artifício do autor de um livro para se revelar ao leitor na pele de um personagem, de forma discreta e indireta" [6]. Revelando com esses personagens (os alteregos) sua natureza humana baseada por sentimentos nobres.

> "Porque já desde nada, o grande luxo de Bernardo é ser ninguém. Por fora é um galalau. Por dentro não arredou de criança. É ser que não conhece ter. Tanto que inveja não se acopla nele." (BARROS, 2010).

O SILÊNCIO EM MANOEL DE BARROS

Apenas um silêncio ruidoso se fazendo presente nos barulhos inaudíveis de Manoel de Barros, é que vai surgindo, ou melhor, acontecendo, o personagem (ir) real Bernardo da Mata. Bernardo da Mata, ou apenas Bernardo, é um dos personagens de Manoel de Barros mais citados em seus poemas. Apesar da existência real do personagem, há também um misto de fantasia, de invenção, de mitificar algo/alguém, pois como o próprio poeta diz em uma entrevista: "Acho que mitolizar é uma das funções da poesia. Através das imagens o que

4. Idem, ibidem.
5. Entrevista dada por Manoel ao documentário "Só dez por cento é mentira" em sua homenagem.
6. Site Infoescola – navegando e aprendendo.

aparece é o mito de mim. (...) Os primitivos precisam inventar as suas origens. Os poetas também" [7]. Então, Manoel vai inventando o seu mito Bernardo e dando asas a sua imaginação: criando e recriando o seu alterego, numa espécie de heterônimo, como tão bem fez o saudoso Fernando Pessoa.

Para se conhecer Bernardo é necessário sentir o silêncio que emana dele, digo, do próprio poeta Manoel. Essa relação do poético com o silêncio em sua obra é o ponto de partida para se entender o mito Bernardo. Bernardo é de um silêncio gritante, um silêncio que tem significados e que diz algo, ecoando na poesia de Manoel, pois sua presença é onipresente tão qual o sol, ou seja, ela anda presente em vários lugares. Não existe a oralidade em Bernardo, e sim, silêncio, em que Manoel sai fotografando-os apenas pelo uso da palavra escrita. Segundo Orlandi (2010), "O silêncio é disperso, e a fala é voltada para a unicidade e as entidades discretas." Bernardo é disperso, no sentido em que ele está presente em cada ponto da natureza mato-grossense e da natureza humana de sentidos do Manoel.

O Eu lírico de Manoel fala como se fosse 'dois', duas pessoas que só funcionam com a mistura do que é dito, do que é silenciado, e até mesmo do que poderia ser e está ali apenas para confundir: a escrita fala, mas é silenciada a quem fechar os olhos para vê-la ou senti-la. O sentir é primordial para se tentar entender a poesia do poeta. Ao ser perguntado em uma entrevista sobre quem na verdade é Manoel, se "o Manoel de Barros que surge da poesia não é o mesmo daquela pessoa física, em carne e osso. Quem é o verdadeiro Manoel de Barros?" Ao que ele responde:

> "Sim, somos dois: Um é biológico, outro é letral. Ambos somos verdadeiros. Um é de sangue. Outro é de palavras. O de sangue é comum: come, bebe água e até quebra copos. O ser letral gosta de fazer imagens para confundir as palavras. E gosta de usar palavras pra destroncar as imagens." (Diário de Pernambuco, 4/11/2009).

Ele dialoga para si mesmo. E esse 'outro' joga o que foi dito no papel e vai sobrevivendo das imaginações dos outros.

O SURGIMENTO DE BERNARDO

Alguns críticos e pesquisadores comentam como surgiu o "verdadeiro" Bernardo na vida do poeta. Segundo Cynara Menezes [8], Bernardo foi contratado pela família do poeta quando tinha 18 anos para cuidar de uma tia de Manoel, que era louca e muito furiosa e mantida presa em um quarto com grades. "Quando ela viu Bernardo ficou mansa. Os puros têm uma

7. Folha de São Paulo, 13/maio/2003.

8. Jornal da Poesia, 14/11/2008.

inocência que transmitem aos loucos, aos bichos e aos poetas, também", diz o poeta. No artigo "A construção poética de si mesmo: Manoel de Barros e a autobiografia, fala em uma das passagens de uma entrevista que Manoel de Barros ofereceu a Antônio Gonçalves Filho, no que ele pergunta: "O senhor poderia contar para os seus leitores quem é ele (Bernardo)?" Manoel responde:

> "Bernardo. Bernardo da Mata é um bandarra velho, andejo, fazedor de amanhecer e benzedor de águas. Ele aduba os escuros do chão, conversa pelo olho e escuta pelas pernas como os grilos. Ele é o que falta para árvore ser gente. Ele mora em minha fazenda em cujo quintal montou uma Oficina de Transfazer Natureza. Na Oficina, Bernardo constrói objetos lúdicos, fivela de prender silêncio, aparelhos de ser inútil, beija-flor de rodas vermelhas, etc.[9]"

É de uma sensibilidade e de uma vasta imaginação que Manoel descreve o seu mito Bernardo ultrapassando os limites de algo difícil de nomear. Como algo irreal, impossível de existir, só restando às dúvidas. Manoel é a subjetividade em pessoa, ou melhor, ele existe? Na abertura do seu livro chamado *Livro das Ignorãças*, ele cita Felisdônio: "As coisas que não existem são mais bonitas". Ponto final.

POR TRÁS DO SILÊNCIO DE BERNARDO

E Bernardo vai surgindo como semente sendo regada por seu "Deus" ou "deuses": Um Deus que é energia espiritual sentida; e outro "deus" biológico, Manoel, que é verbalizado e ao mesmo tempo pontuado por silêncios e fragmentos.

> "O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas." (ORLANDI, 2010 pág. 32).

O silêncio de Bernardo é fugaz, porém Manoel consegue fotografar o perfume desse silêncio em suas obras, e é por isso que apenas pessoas requintadas, digo sensíveis, conseguem sentir esse perfume-silêncio chamado Bernardo.

No livro intitulado *Livro de pré-coisas*, Manoel diz que, "Quando de primeiro o homem era só, Bernardo era". [10] Bernardo é como a origem das coisas: simples e ignorante, porém se ilumina com o toque de seus "deuses" e vira fogo pra aquecer a natureza filosófica do leitor

9. BÉDA, Walquíria Gonçalves. A construção poética de si mesmo, pág. 113 2007.

10. BARROS, pág. 211.

prestes a tentar entender o início. E é aí que, "Bernardo está pronto a poema. Passa um rio gorjeado por perto. Com as mãos aplaina as águas. Deus abrange ele". [11] Fogo e água se misturam: (re) nasceu a vida com o toque da poesia.

Discorrendo sobre o surgimento de Bernardo, Manoel vai dando pistas sobre a natureza pessoal do seu alterego e sobre as suas aptidões: "Esse é Bernardo. Bernardo da Mata. Apresento. Ele faz encurtamento de águas". [12] E quando diz: "O nome de um passarinho que mora no cisco é João-ninguém. Ele parece com Bernardo". [13] Ou ainda, "Formiga é um ser tão pequeno que não aguenta nem neblina. Bernardo me ensinou: para infantilizar formigas é só pingar um pouquinho de água no coração deles. Achei fácil.". [14] Parece-me que Manoel queria ser tudo aquilo que ele não foi e tenta-se transfigurar na alma de Bernardo, "pois Bernardo fala com pedra, fala com nada, fala com árvore. As plantas querem o corpo dele para crescer sobre. Passarinho já fez até poleiro em sua cabeça.". [15]

Bernardo devia ser "algo" não perceptível pela alma humana, pois aparentemente ele não tem a beleza que nós humanos almejamos em um ser humano. Somente alguém com alma sensível para perceber Bernardo como inspiração para os seus poemas, ou até mesmo, para inspiração a si próprio. Manoel descreve uma passagem tocante, quando diz: "Desde criança ele fora prometido para lata/ Mas era merecido de águas de pedras de árvores/ de pássaros./ Por isso quase alcançou ser mago.". [16] Apesar da vida totalmente simples, Bernardo alumia os silêncios de Manoel, pois com ele não há a ausência das cores, e, qualquer sentimento de abandono é mesclado com a incompletude de Bernardo. Maingueneau diz que, "a literatura mostra-nos que a obra age sobre seu autor, que o ato de enunciação transforma o enunciador" [17] Manoel é transformado pela união de Bernardo em seus silêncios. Apesar de tanto silêncio, Bernardo, ou melhor, Manoel, sempre quer dizer alguma coisa, mesmo que não fale nada, pois é na escrita que há a fruição do poeta Manoel. No livro *Inventário das Sombras*, de José Castello, o jornalista e cronista diz que, "A palavra, para Manoel de Barros, não existe para ser dita, mas sim escrita – pois só as margens do papel podem sustentar sua natureza líquida e volúvel.". [18] Isso é a pura verdade. Manoel não quer se limitar, nem muito menos significar, ele quer se metamorfosear. E Manoel com o seu diapasão dá o tom perfeito para (re) criar Bernardo.

11. BARROS, pág. 212.

12. Idem, pág. 239.

13. Idem, pág. 333.

14. Idem, pág. 333/334.

15. Idem,pág. 335.

16. Idem,pág. 366.

17. MAINGUENEAU, pág. 183, 1996.

18. CASTELLO, pág. 123, 2006.

MANOEL DE BARROS: CRIADOR DE PALAVRAS

Manoel de Barros é um criador de palavras. Tem uma paixão pelos neologismos. Sai criando e recriando as palavras, como por exemplo: absurdez, desver, letral, desinvetar, desler e outros mais. O próprio diz que escreve "o idioleto manoelês archaico (Idioleto é o Dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e com as moscas)".[19] Adora colocar aquelas partículas que se põe no princípio de uma palavra para lhe modificar o sentido, ou seja, o prefixo. Bernardo é um dos prefixos da palavra Manoel.

SILÊNCIO DO ABANDONO

No livro *Menino do Mato*, Manoel faz menção da palavra abandono para se referir a Bernardo. Ele diz: "Bernardo nem sabia que houvera recebido o privilégio do abandono." Para Manoel esse abandono de Bernardo é algo tão grandiloqüente quanto o silêncio dele. E diz: "Eu sustento com as palavras o silêncio do meu abandono.". [20] E esse abandono vai persistir por vários poemas de Manoel. Como se faltasse alguma coisa, algum vazio, algum estado físico ou estacional fosse fugaz e essa incompletude é preenchida por coisas simples e por flores: flores-lesmas, flores-chãos, flores-árvores, flores-palavras, flores-bernardos. O abandono em Manoel/Bernardo é tocante, rutilante e significante:

> "O abandono do lugar me abraçou de com
> força.
> E atingiu meu olhar para toda a vida.
> Tudo que conheci depois veio carregado
> de abandono.
> Não havia no lugar nenhum caminho de
> Fugir.
> A gente se inventava de caminhos com
> As novas palavras.
> A gente era como um pedaço de
> Formiga no chão.
> Por isso o nosso gosto era só de
> desver o mundo". (Manoel de Barros – Menino do Mato)

O abandono sustentado por Bernardo era simplesmente a sua identidade indizível em que Manoel de Barros sai colocando a escrita para dar voz ao mito.

19. BARROS, pág. , 2010.

20. Idem, pág. 476.

BERNARDO COMO METÁFORA

Com o toque de suas mãos, Manoel sai escrevendo, ou melhor, dedilhando o crescimento da árvore-Bernardo, até porque "Bernardo já estava uma árvore quando o conheci.". [21] Diz Manoel. Ele foi podando Bernardo, talvez em algo fantasioso num mundo particular que somente Manoel percebia, pois quem sabe a realidade pra Manoel não fosse a sua ideal e houvesse sempre uma ausência de algo, como Camille Claudel disse certa vez: "Il y a toujours quelque chose d´absent qui me tourmente – Existe sempre alguma coisa ausente que me atormenta.".[22] Uma busca por algo que nem ao menos saiba o que seja. Segundo Maingueneau,

> "O mundo "real" que a obra pretende representar como um mundo exterior a ela só é de fato acessível através do "mundo" instituído pela obra. O "mundo da obra" deve ser lido nos dois sentidos: como o mundo representado pela obra e como o mundo que ela constrói através de sua clausura". (MAINGUENEAU, 1996.)

Portanto, o mundo criado por Manoel é elaborado através do seu silêncio que é totalmente significativo.

No livro *Livro sobre o nada,* Manoel diz que, "As árvores me começam". A simbologia da árvore é bastante esclarecedora. Por exemplo: a árvore começou como uma semente, e logo ela dará frutos e consequentemente novas árvores: assim é a poesia. Ela é transformadora. Manoel dá uma definição no seu "glossário de transnominações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos", sobre a árvore. Ele diz:

> **Árvore, s.f.**
> Gente que despetala
> Possessão de insetos
> Aquilo que ensina de chão
> Diz-se de alguém com resina e falenas
> Algumas pessoas em que o desejo
> é capaz de irromper sobre o lábio
> como se fosse a raiz de seu canto (Livro *Arranjos para assobio*)

Ele sai dando nomes e significados as coisas que aparentemente estão colocadas em segundo plano pelas pessoas. Manoel tem um carinho especial por coisas consideradas inúteis.

Manoel sai cantando o seu mito/alterego até ele fenecer. "Em 2003, Bernardo morreu no

21. BARROS, pág. 476.

22. Caio Fernando Abreu cita essa frase no livro "Pequenas Epifanias", editora Agir, pág. 101, 2006.

Asilo São João Bosco, em Campo Grande (...). Enterraram-no embaixo de uma árvore. "Pelo menos isso, vai escutar os passarinhos", o poeta diz" [23].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a morte de Bernardo, "Manoel eterniza seu amigo em *Escritos em verbal e ave*. Não é um livro convencional; é um livro-brinquedo, livro-casulo, livro-borboleta que se abre em dobraduras de muitas surpresas aos olhos do leitor, com sugestivos desenhos do próprio Manoel." [24] Manoel faz uma justa homenagem ao amigo e desenha à amizade. Alguns dos versos do livro[25]:

> "Bernardo morava de luxúria com as suas palavras".
> "Bernardo amava a carícia dos caracóis."
> "Bernardo sempre nos parecia que morava nos inícios do mundo."
> "Bernardo tinha uma linguagem de canto e arrebol!".

Bernardo não se encontra mais conosco. A árvore caiu, os pássaros cantaram de dor e Manoel perdeu um dos seus poemas, mas como árvore deixa frutos e a poesia nunca morre é que louvamos: Salve, Bernardo. Salve, Manoel de Barros.

> "Deixamos Bernardo de manhã
> em sua sepultura
> De tarde o deserto já estava em nós."[26]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa.** Manoel de Barros. – São Paulo: Leya, 2010.

_____,**Escritos em verbal de Ave**. Manoel de Barros. – São Paulo: Leya., 2011.

BÉDA, Walquíria Gonçalves. **A construção poética de si mesmo**, pág 113, 2007. http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp033844.pdf – acessado em 15 de maio de 2012.

CASTELLO, José. **Inventário das Sombras.** José Castello. – 3ª ed. - Rio de Janeiro: Record,2006.

CEZAR, Pedro. Só dez por cento é mentira: **A desbiografia oficial de Manoel de Barros**. [Filme – vídeo]. 81 min, Brasil, 2008.

23. Revista Bravo online, junho/2010.

24. Correio Braziliense, 27/02/2012.

25. BARROS, 2010.

26. Idem.

Correio Braziliense - http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2012/02/27/interna_diversao_arte,291144/poeta-manoel-de-barros-celebra-amigo-com-obra-ilustrada-por-ele-mesmo.shtml . Acessado em 16 de maio de 2012.

Folha de São Paulo - http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1305200318.htm - Acessado em 19 de maio de 2012.

Infoescola -http://www.infoescola.com/literatura/alter-ego/- acessado em 18 de junho de 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática do discurso literário**. Tradução Marina Appenzeller. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MENEZES, Cynara. O artista quando coisa.http://www.revista.agulha.nom.br/1cynara2.html - acessado em 10 de maio de 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas. 6ª ed. - Editora da Unicamp, 2010.

RAHE, Nina. **O poeta fingidor**. http://bravonline.abril.com.br/materia/manoel-barros-poeta-fingidor - acessado em 10 de maio de 2012.

A EDUCAÇÃO MUSICAL EM PERNAMBUCO: REALIDADE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

The Music Education in Pernambuco: reality, challenges and possibilities

Edna Leuthier Pimentel Pereira
Professora Orientadora e Pesquisadora da Universidade de Pernambuco, integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Multidisciplinares: Cultura, Práticas Educativas, Políticas e Gestão Educacional e Meio Ambiente, Universidade de Pernambuco- Campus Mata Norte.

Humberto José de Santana
Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. .Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Multidisciplinares: Cultura, Práticas Educativas, Políticas e Gestão Educacional e Meio Ambiente promovido por esta instituição.

RESUMO

Resumo: Neste artigo faz-se uma reflexão sobre a música no Estado de Pernambuco, e da Educação Musical no contexto da sala de aula. Para tanto, aborda– se a realidade cultural vivenciada em Pernambuco, os desafios enfrentados por quem vive, mas que acredita nas possibilidades musicais existentes. Ao discutir a Educação Musical no contexto escolar, procura– se mostrar a importância desse instrumento educacional para melhoria da qualidade do ensino de forma a instigar o professor a explorar as várias possibilidades que a música tem a oferecer.

Palavras–chave: educação, cultura musical, ensino-aprendizagem

ABSTRACT

This article presents a reflection on the music in the State of Pernambuco, and Music Education in the context of the classroom. To this end, we address the cultural reality lived in Pernambuco, the challenges faced by those who live, but who believes in the musical possibilities exist. When discussing music education in the school context, we aimed to demonstrate the importance of this educational tool to improve the quality of education in order to entice teachers to explore the various possibilities that music has to offer.

Keywords: education, musical culture, education learning

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural do Brasil, e em especial Pernambuco, é rica em valores, seus inúmeros artistas se destacam, não só no panorama musical artístico local como também no espaço nacional.

A música se sobressai como um elemento presente na cultura, sendo indispensável na

formação do ser humano. É imprescindível no desenvolvimento da criatividade e do caráter. É preciso que os alunos se apropriem desse conhecimento, para que assim possam ser admiradores da boa música que proporciona contributos incalculáveis para vida pessoal.

O presente trabalho decorre de estudos e pesquisas que se vem realizando no que tange a Educação Musical na Escola Pública, para tal se estrutura em tópicos sem esperar apresentar argumentos prontos e acabados. Sobretudo à luz das teorias observadas busca-se partilhar da inquietação e anseio da inserção da música como forma de aprendizagem. No primeiro momento se aborda quanto à música no Estado de Pernambuco. A seguir discute-se a Educação Musical no contexto da sala de aula. Posteriormente, fazem-se considerações específicas da música como possibilidades de formação.

A MÚSICA NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Pernambuco é um Estado com uma variável de estilos culturais, que nas festividades demonstram sua expressividade através de seu povo, por meio de sua riqueza cultural. Cada município expressa sua cultura através da música de uma forma diferente, essa diversidade da musicalidade vem comprovar a alegria de uma gente guerreira, batalhadora, mas acima de tudo criativa que não se intimida ao expressar seu estilo cultural, e é desta forma, que os pernambucanos procuram vencer os preconceitos e as desigualdades sociais.

Entre os ritmos pernambucanos destaca-se o frevo, por seu dinamismo que contagia as pessoas e engrandece o carnaval do Estado. O mesmo foi trazido pelos portugueses. No início, era apenas uma diversão, os foliões brincavam de forma violenta, jogando farinha, tinta e água suja, aos poucos foi se modificando e as pessoas passaram a utilizar nas festas carnavalescas confetes e serpentinas. Aos poucos, o frevo foi se sofisticando, surgiram os passos, e daí por diante o carnaval de Pernambuco passa a ter uma identidade única no país.

Como se põe a vista o frevo é o cartão postal do Estado de Pernambuco, com letras que retratam tão bem a vida e o cotidiano das pessoas. São versos e melodias que se identificaram e passaram a fazer parte do inconsciente coletivo do povo.

Muitos nomes se revelam junto com o frevo, é o caso de Capiba, Duda, Zé Menezes, Edgar Moraes, Spock, dentre outros maestros que fizeram história e alguns que continuam no caminho da música e batalham pela identidade cultural.

Além do frevo, Pernambuco conta com uma vasta variedade rítmica, entre eles, destaca-se o maracatu rural, cadência típica da Mata Norte pernambucana. A maioria das pessoas que vivencia essa expressão popular são indivíduos simples que moram na Zona Rural e vivem do campo. Vê-se o maior número de grupo desse estilo musical no município de Nazaré da Mata, o qual pela lei Nº 14.383, de 06 de setembro de 2011 foi conferida o título de Capital Estadual do Maracatu.

Destaque também para o município de Goiana, com o caboclinho, gênero bem vivenciado pelos munícipes.

No Agreste, Sertão e nas demais microrregiões de Pernambuco também têm sua preferência musical, expressões culturais ostentadas pela população respectiva.

Todo o panorama musical pernambucano vem comprovar que a música faz parte das expressões culturais e serve para que as pessoas se integrem socialmente e compreendam que essas manifestações contribuem para uma formação humanista e dissolva as fronteiras hierárquicas, raciais, culturais e sociais para que todos se unam na mesma alegria.

De acordo com (KOLLING APUD GAINZA, 1988, p. 19),

> A música é uma força geradora de vida, uma energia que envolve o nosso ser inteiro, atuando de forma poderosa sobre o nosso corpo, mente e coração. Além de alegrar, unir e congregar mensagens e valores disciplinares e socializar, a música forma o caráter e favorece o desenvolvimento integral da personalidade, o equilíbrio emocional e social.

De fato, evidencia-se que a música está presente dentro de cada ser humano, se traduz num fazer artístico belo e pleno, que proporciona os mais acessíveis sentimentos e ações e encaminha o homem ao desenvolvimento, seja no campo, social educacional ou mesmo pessoal, pois quem convive com a música desde cedo, tende a ser uma pessoa bem sucedida artisticamente e por que não dizer emocionalmente.

No Resultado do Vestibular - 2011 da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) observa-se que as primeiras colocações se dão no Curso de Música. Antes essas vagas eram preenchidas por cursos tradicionais, como Direito e Medicina. Outro episódio marcante é que as oito primeiras notas da listagem geral são de estudantes de escolas públicas. Esse acontecimento só vem fortalecer as discussões em torno da temática de que a escola pública de qualidade é possível e que a música deve fazer parte desse processo de construção de saberes.

O atual Governador de Pernambuco e o Secretário Estadual de Educação vêm procurando ampliar e criar as Bandas e Fanfarras, além de incentivar os Regentes e as Escolas com ajuda financeira, a manterem suas corporações no intuito de despertar nas crianças e jovens o gosto pela música, alargando os horizontes através de experiências por meio da musicalização.

O Governo de Pernambuco em Parceria com a Associação de Bandas e Fanfarras e Regentes (ABANFARE) do Estado através do Projeto Música na Escola, estão promovendo eventos musicais no intuito de incentivar a participação de crianças e jovens a terem gosto pela musicalidade. Os resultados são as revelações de experiências exitosas que se encontram no decorrer do percurso dos acontecimentos. Os concursos de Bandas e fanfarras, além das

capacitações e oficinas, servem entre outros eventos importantes como ferramenta de incentivo para que, mais crianças e jovens despertem para o mundo mágico da música.

Na verdade, se propõe a ser elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, por estar presente no cotidiano como expressão cultural e principalmente na formação escolar. Além dos benefícios sociais adquiridos pela musicalidade quando vivenciadas, são visíveis as gratificações proporcionadas pela mesma, quando presenciadas nas salas de aulas, tendem a melhorar a expressividade e desenvolver a cognição e percepção.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

É preciso que a música se faça presente dentro da sala de forma contextualizada aos conteúdos para que os alunos possam desenvolver um aprendizado com mais entusiasmo, de forma que esses conhecimentos adquiridos nessas aulas tenham significado para vida dos educandos.

De acordo com (PENNA, 2010, p. 49), "...a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social".

O objetivo da música na sala de aula não se apresenta exclusivamente como instrumento de formação musical ou de profissionais para atuarem no mercado de trabalho musical, mas é principalmente desenvolver a sensibilidade, integração e a criatividade dos alunos.

A música, além de ampliar nos alunos noções básicas de canto, dança e ritmos, forma-se profissionais para atuar no mundo artístico. A prática dessa atividade dentro das salas de aula é de extrema importância no desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos alunos e colabora na formação de grupos.

Segundo (BRÉSCIA, 2003, p. 139) "A educação se refere a um projeto muito mais amplo e profundo do que apenas a transmissão de um punhado de conhecimento e habilidades. Ela precisa dar conta do indivíduo na sua totalidade".

A parceria música e educação tem sido uma grande aliada nesse processo da qualidade da formação das crianças e dos jovens, proporcionando a qualquer sujeito uma formação emocional e cultural. A mesma pode ser utilizada como um importante meio de estímulo às outras matérias escolares. A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve ser aproveitado ao máximo como caminho educacional dentro da sala de aula.

Com a implantação da lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, se estabelece que a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, a musicalidade passa a ser um caminho de aprendizagens. Mas ao mesmo tempo surge a necessidade de profissionais capacitados para desenvolver a atividade musical na sala de aula, ou seja, no mercado de trabalho é cada vez mais necessário esse tipo de profissional para suprir a demanda.

É manifesto que o ensino da música não será como antigamente, onde os alunos tinham que aprender teoria musical, claro que os aprendentes terão a oportunidade de vivenciar noções básicas de música, mas, além disso, a musicalidade se destina a oportunizar as crianças e aos jovens a conhecer a diversidade cultural do povo brasileiro. O autor (PENNA, 2010, p.165) afirma que:

> A música, por sua vez, tem uma intensa presença na vida cotidiana, em função dos meios técnicos disponíveis na atualidade, que geram, inclusive, novas formas de vivencia musical. A educação musical precisa, então, responder de modo produtivo a essas questões, para que seja capaz de estender e intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização social.

É visível o grande número de crianças e jovens que admiram estilos de músicas que não fazem parte da cultura onde moram, um exemplo visível são alguns pernambucanos que deixam de apreciar a musicalidade do lugar onde vivem para valorizar outras expressões musicais.

Sabe-se que a música historicamente foi vivenciada nas escolas como entretenimento, pois a mesma era lembrada apenas em datas comemorativas na maioria das vezes, ou mesmo para estimular os alunos. A musicalidade não deve ser presenciada nas salas de aulas apenas para suprir necessidades de outras disciplinas, mas ser explorada no seu valor essencial.

A música deve ser aproveitada de forma a despertar nos alunos a criatividade e proporcionar o desenvolvimento coletivo, mas para isso os professores devem ter a visão de totalidade em relação à musicalidade, para que assim chegue até os aprendentes e não perca seu valor intrínseco.

É notório que o mercado da música ainda é muito restrito, mesmo tendo ganhado espaço nos últimos anos, aonde muitos jovens vêm investindo no curso de Música, acreditando que é possível fazer o que gosta mesmo com as restrições das oportunidades na área. Esses números vêm crescendo, e com eles as oportunidades, fazendo assim com que a musicalidade se expanda cada vez mais.

É importante gerar meios alternativos de se fazer música na Escola por meio de experiências como: apresentação de variados estilos musicais, acesso a diversidade cultural entre outros, de modo a proporcionar nos alunos experiências imprescindíveis, para que o estudante aprenda música e essa possibilite o desenvolvimento intelectual da pessoa.

As vivências musicais extraclasses têm sido satisfatórias, tomando-se como referência as bandas estudantis bem frequentes nas Escolas Estaduais Públicas de Pernambuco. Numa única corporação musical pode-se encontrar: mó, baliza, balizador, corpo musical, corpo coreógrafo, além do regente, entre outros componentes. Essa variável de certa forma objetiva suprir a necessidade na atual realidade escolar no ensino da música. É preciso que essas

práticas musicais perpassem além das bandas estudantis e seja um exercício frequente dentro das salas de aula, para que mais pessoas tenham acesso, e assim supere a carência nesses ambientes educacionais.

Para que o ensino da música tenha uma aceitação plena na sala de aula, faz-se necessário que os professores iniciem o trabalho partindo daquilo que os alunos gostam, do que faz parte da vida dos aprendentes, para que desta forma possibilite aos mesmos criarem oportunidades de organizar situações sonoras musicais. Modificar as aulas e transformá-las em oficinas pedagógicas musicais se constitui uma tarefa árdua, mas possível e que pode ser bastante expressiva para os alunos. Este tipo de atividade proporciona situações reflexivas, além de estimular a criatividade. É preciso vivenciar práticas musicais para que os estudantes ampliem o conceito de música.

É importante que se utilize a música como atividade nas salas de aulas, um organismo capaz de agir no coração dos alunos de modo a produzir uma linguagem que resgate valores respeitáveis para a formação de seres humanos críticos e participativos no meio onde vivem. Para que assim os estudantes sejam contemplados com valores éticos e morais que ajudarão no desenvolvimento pessoal e intelectual indispensável para a formação do ser humano.

É preciso que o professor explore as várias possibilidades que a música tem ao ser utilizada. Perceber além de outros aspectos o caráter social e ideológico que estão incutidos na música e estar ciente que ao se trabalhar a linguagem musical no contexto escolar possibilitará aos aprendentes uma visão diferenciada sobre o assunto, o que permitirá alcançar resultados satisfatórios na prática pedagógica. (FERREIRA, 2001, p.13), afirma que: "Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo**".**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a música não se fundamenta num único instrumento para o bom êxito da aprendizagem, mas é um dos principais elementos que contribuem na participação dos alunos e no sucesso escolar.

A Educação Musical se constitui como uma tarefa que envolve muito mais, do que simplesmente cantar, requer do educador uma prática pedagógica alinhada às novas tendências educacionais.

É importante se refletir sobre a forma de utilização da música pelos educadores brasileiros em sala de aula, pois é sabido que muitos professores já desenvolvem atividades musicalizadas, mesmo sem ter uma formação adequada para exercer essa função, colocam em prática seu fazer pedagógico atrelado a atividades diversificadas contextualizando os conteúdos.

Ao se trabalhar a musicalidade na Educação possibilitará ao aluno aperfeiçoar a expressão, emoções, o raciocínio e o gosto pela música, além de oportunizar através desta experiência,

ampliação da percepção auditiva, coordenação motora e o desenvolvimento rítmico. Essas habilidades servirão para crianças, jovens e adultos como admiradores de boas canções ou mesmo na vida profissional se desejarem seguir a carreira musical.

É importante que as pessoas aprendam a apreciar os ritmos, a música e desta forma desenvolver a sensibilidade, desde cedo. A participação de crianças e jovens nas manifestações culturais rítmicas e melódicas em Pernambuco é mais frequente e essa realidade se apresenta como mecanismo importante para que mais pessoas se interessem pelas expressões musicais existentes e assim haja disseminação da cultura musical no Estado.

É pertinente que na escola se valorize e se utilize esse instrumento para contribuir no processo de elevação intelectual das crianças e jovens para que desta forma seja modificado e edificado a maneira de pensar das pessoas. Para assim, se criar seres preparados, fortalecidos culturalmente e com a estima elevada para vencer na vida como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na Escola**. 2 ed.,São Paulo: Contexto, 2001.

GAINZA, Violeta Hensy de**. Estudos da Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Summus, 1988.

PENNA, Maura. **Música (a) e seu ensino.** João Pessoa: editora Sulina, 2010.

O MODERNIZADOR DOS SERTÕES: INTELECTUAIS BRASILEIROS E AS MEMÓRIAS DE DELMIRO GOUVEIA[1]

Dilton Cândido Santos Maynard
Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco
Professor do Núcleo de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe
Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. dilton@getempo.org

Este texto trata de construções e reconstruções da memória. A partir da análise de alguns escritos sobre Delmiro Gouveia, agroindustrial nordestino conhecido por diversos epítetos, como "rei das peles", "modernizador do sertão" e "coronel dos coronéis", analiso como ele aparece, de modo inconstante, nos debates sobre os rumos do Nordeste brasileiro. Após uma morte trágica, este personagem foi envolvido em narrativas sobre a modernização dos sertões e, em diferentes momentos, apontado como um mártir. Ao discutirem os motivos que justificariam o "atraso" das terras do "norte" brasileiro- permeadas pelo messianismo, pela seca, pela violência – diversos intelectuais enxergaram em Delmiro o exemplo redentor a ser seguido. Mário de Andrade, Gilberto Freyre, Assis Chateaubriand, Oliveira Lima e Graciliano Ramos são os intelectuais considerados para as reflexões aqui presentes. Seguindo alguns dos seus escritos, sobretudo as crônicas, observo como se constituiu um núcleo a partir do qual a memória de Delmiro Gouveia tem sido constantemente remexida, ainda que permaneça nela a constante do "mártir civilizador".

Começo por uma crônica de Graciliano Ramos (1892-1953), denominada "A propósito da seca", escrita nos anos 30. Nela o autor avaliava as possíveis relações entre as secas no Nordeste e o parco desenvolvimento da economia regional. Segundo ele, o cidadão estrangeiro que não tivesse informações sobre o Brasil, que desconhecesse o país e lesse "um dos livros que a nossa literatura referente à seca tem produzido literatura já bem vasta, graças a Deus, imaginaria que aquela parte da terra que vai da serra Ibiapaba a Sergipe, é deserta, uma espécie de Saara". Como outros literatos e jornalistas, o autor não disfarça o descontentamento com as impressões negativas que a região transmitia. Atribuía isto ao trabalho dos ficcionistas do século XIX e criticava o enfoque demasiado conferido à seca, em detrimento de outros fatores de penúria local: "certamente há demasiada miséria no sertão, como em toda a parte, mas não é indispensável que a chuva falte para que o camponês se desfaça dos filhos inúteis". A seca, continua Ramos, "é apenas uma das causas da fome" [2].

1. Este texto foi originalmente publicado na revista Mester (n.36, 2007), da Universidade da Califórnia, em Los Angeles.
2. RAMOS, G. "A propósito da seca". Linhas Tortas. 5 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record,Martins, 1977.132-134

O desconforto com o tema, com a ideia de um espaço de miséria e atraso econômico, inspirou letrados em defesas sobre as potencialidades da região. No século XX, esforço semelhante é percebido na construção de representações "positivas" para o Nordeste e seus habitantes[3], através de crônicas, contos e romances que produziram alguns símbolos e heróis destinados a responder afirmativamente ao chamado dos "tempos modernos". Um destes ícones indubitavelmente foi o Coronel Delmiro Gouveia. Uma visita a certas produções literárias do século XX evidencia a existência de referências que influenciaram diretamente na elaboração da memória deste personagem como um mártir, algo depois solidificado a partir de eventos celebrativos ligados ao seu centenário de nascimento. De início, porém, é conveniente uma breve apresentação do personagem que se tornou o centro das atenções de tantos intelectuais.

Nascido em 1863, em Ipú (CE), criado no Recife, Delmiro Augusto da Cruz Gouveia era órfão de pai e, após a morte da mãe, em 1875, ocupou diversos empregos: foi aprendiz de tipógrafo, auxiliar numa mercearia, despachante de barcaças, funcionário da Brazilian Street Railways, caixeiro viajante. Trabalhando na Levi & Cia, exportadora de couros, Gouveia negociou com comerciantes norte-americanos. Em meio aos negócios aprendeu a manejar algo do inglês e do francês. Após certo tempo, viajou a Nova York e de lá voltou como único responsável pela exportação de peles no Nordeste. O sucesso nos negócios lhe rendeu fortuna e o apelido de "Rei das Peles". Com o dinheiro obtido na venda de couros, Gouveia diversificou seus investimentos e estabeleceu duas outras grandes empreitadas: a Usina Beltrão (pioneira no fabrico de açúcar em tabletes) e o Mercado Coelho e Cintra, o Mercado do Derby, este último considerado o primeiro supermercado do Brasil. O Derby chamou atenção da imprensa recifense porque, se durante o dia abrigava pontos comerciais com produtos mais baratos, à noite era um espaço dedicado à diversão, dotado de velódromo e iluminação elétrica. Conhecido como "O Derby de Delmiro", o mercado foi mencionado por um contemporâneo da seguinte maneira: "Qual foi o empenho do Coronel Delmiro em emprehender (sic) tão importante obra? Abrilhantar a cidade, proporcionar commodos (sic) a mais de 100 famílias, melhorar a vida do pobre" [4].

Além de impressionar por sua proposta arrojada para o Derby, Gouveia transformou a sua residência, a "Vila Anunciada" (assim batizada em homenagem à sua primeira esposa), num espaço para grandes festas e saraus. Porém, intrigas políticas e o incêndio – ao que tudo indica - criminoso do Derby, em 1900, a falência que decretou, além da ameaça de prisão pelo rapto da neta do desembargador e ex-governador de Pernambuco, Sigismundo Gonçalves, Carmela Eulina do Amaral Gusmão, moça por quem se apaixonou, na época ainda menor

3. Um estudo que permanece emblemático acerca das imagens do Nordeste em diferentes manisfestações (literatura, artes plásticas, música e cinema) é o trabalho de Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Cf. Albuquerque Júnior, Durval Muniz de. A Invenção do Nordeste e outras artes. Recife/São Paulo: Massangana/Cortez Editora, 1999.

4. Freyre, 1989,121

de idade, levaram Delmiro a fugir, em 1902, para o sertão alagoano, região na qual possuía aliados de certa influência política. Ali, fixou-se na Vila da Pedra.

Do vilarejo Delmiro restabeleceu seus contatos comerciais, obteve subsídios estatais, empréstimos bancários e, em pouco tempo, reergueu sua fortuna. Num curto intervalo, Gouveia fundou nova firma (a IONA & Cia, com sede em Maceió) e ordenou a construção da usina hidrelétrica de Angiquinho – primeira experiência deste tipo no Baixo São Francisco, através da cachoeira de Paulo Afonso. Com a energia obtida, pôde então criar a Companhia Agro-Fabril Mercantil (CAM), experiência inédita no Brasil com linhas de costura. Implantou uma Vila Operária, na qual habitavam milhares de trabalhadores, gente que se via obrigada a seguir rígidas regras sobre horários, moral e bons costumes. Ali, na noite de 10 de outubro 1917, enquanto lia jornais na varanda do seu chalé, Delmiro foi morto com dois tiros. Após a prisão, poucos dias após o crime, de três sertanejos que foram obrigados, depois de muita tortura, a confessar o crime, o caso foi dado como encerrado. No ar, ficou a suspeita de que o assassinato fora encomendado por pessoas ligadas ao grupo inglês "Machine Cotton", trust que, naqueles dias, realizava férrea campanha para comprar a Fábrica de Delmiro e retomar o monopólio no negócio de linhas. Delmiro negava-se a vender a Companhia, que anos após a sua morte foi finalmente adquirida pelos britânicos. Os novos donos chocaram a população da Pedra. Ocorre que diversas máquinas da CAM foram quebradas e jogadas no leito do rio São Francisco. E, a partir daí, conforme o já citado Graciliano Ramos, "um profundo esquecimento cobriu Gouveia" [5].

Acompanhando esta ideia de um eclipse na memória de Gouveia, lançada não apenas por Graciliano, diversos intelectuais se empenharam em transformá-lo num "mártir". É importante observar que antes do escritor alagoano, outros já haviam mencionado acontecimentos da vida de Delmiro, considerando-o um desbravador a ser celebrado. Ainda nos anos 10, Oliveira Lima e Assis Chateaubriand, intelectuais conhecidos e influentes, escreveram sobre Delmiro, classificando-o como um contraponto ao sertanejo imerso no atraso, no fanatismo religioso e na violência. A diferença entre estes dois e Graciliano está, entre outras coisas, no fato de que eles produziram reflexões sobre alguém a quem conheceram pessoalmente. Num texto de setembro de 1917, escrito em Parnamirim (PE), dias após a visita que fizera à Pedra, Oliveira Lima, o "Dom Quixote Gordo", registrou suas impressões sobre Gouveia e as intervenções por ele comandadas. Suas memórias sobre a excursão estão recheadas de elogios ao anfitrião e de admiração pelas mudanças sofridas na paisagem sertaneja.

Oliveira Lima, então diplomata aposentado, elogia inicialmente o pioneirismo de Delmiro escrevendo: "À rara iniciativa de um patrício nosso cabem a honra e o mérito de ter iniciado

5. Ramos, Graciliano. "Recordações de uma indústria morta." Ramos, Graciliano. Viventes das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste. Rio de Janeiro/São Paulo: Record/Martins Fontes, 1977. 116.

o aproveitamento dessa fonte excepcional de energia e progresso industrial" [6]. Conforme Lima, Gouveia teria agido sozinho e sem excessos, dando mostras dos méritos da iniciativa particular. A sua descrição do vilarejo influenciará outros narradores da vida de Delmiro:

> Na vila operária reinam a ordem, o asseio e pode-se dizer o conforto (sic). As casas são todas iguais para se notar diferença nas posses dos que a ocupam. Cada quarteirão é ligado por um alpendre corrido, e cada habitação se compõe de quatro aposentos: salinha de frente, quarto de dormir, salinha de trás para as refeições e cozinha. A mobília varia segundo os haveres dos moradores. Nalgumas casas vi mobílias austríacas; noutras apenas uma mesa, escabel (?) e baús. Em todas ou quase todas uma máquina de costura[7].

A disciplina e as preocupações com a higiene e a saúde causaram impacto no embaixador. Diferente de outros lugares, ali havia um médico, certo "Dr. Maciel", que "vence 1 conto de réis por mês e tem ordem de não poupar despesas para curar qualquer operário da fábrica". O espanto de Oliveira Lima continua quando ele constata a existência de cirurgião-dentista e alfaiates: "Não vi, quer nas oficinas, quer nas ruas, um homem descalço ou de chinelos, uma mulher desgrenhada ou de dentes sujos". Indubitavelmente os olhos de Oliveira Lima leram a Pedra através de um prisma europeu. E justamente por conta desta referência, ele sentencia: "Não é em todos os países da Europa, somente naqueles de proverbial asseio e boa ordem, que poderemos deparar com espetáculo igual"[8].

Conforme o pensador pernambucano, a vila da Pedra era um cadinho de culturas manejado com maestria por Delmiro Gouveia. Tais descrições da Pedra como um "cadinho" e um edifício moral ou ainda como "um simples que é tudo" não cairão no vazio. Posteriormente transformado numa das referências para a descrição sobre a Pedra, Oliveira Lima imprimiu a concepção de que ali no sertão nordestino, mesmo em tempos de guerra, vigorava uma mistura harmoniosa das nacionalidades nos empreendimentos de Gouveia:

> O sócio do coronel Delmiro é um italiano de Trieste; italiano é um engenheiro principal da usina elétrica, que tem sob suas ordens um chefe de máquinas alemão e um empreiteiro português; o gerente técnico da fábrica é inglês, o eletricista suíço-alemão, o mestre de tinturaria inglês que praticou na Alemanha. O espetáculo é uma miniatura do Brasil como deve de ser tem de ser, um Brasil sem ódios de raça, nem

6. Lima, Manuel de Oliveira. "Um passeio a Paulo Afonso (I)." Lima, Manuel de Oliveira. Obra Seleta. Rio de Janeiro: INL, 1971. 427

7. Lima, Manuel de Oliveira. Op.Cit.430

8. Lima, Manuel de Oliveira. "Um passeio a Paulo Afonso (I)." Lima, Manuel de Oliveira. Obra Seleta. Rio de Janeiro: INL, 1971. 431

> de nacionalidade, nem de política, um Brasil cadinho de todos os povos e campo de trabalho para todas as capacidades[9].

Seguindo de perto a tendência dos seus dias, Oliveira Lima enxerga em Londres o centro civilizatório a ser emulado. E a vila não parece longe de atingir tal objetivo. Afinal de contas, ele escreve, ali "os princípios de boa educação abrem brecha nos usos mais enraizados: nenhum dos empregados come com os dedos e raros são os que levam a faca à boca. Quase todos comem com o garfo, como a gente fina". *Dom Quixote* não consegue esconder a empolgação ao registrar: "É gente essa que também toma chá e talvez o prefira ao café: nos armazéns vi pilhas de latas de chá Lipton. Parece Londres em pleno sertão" [10].

Operários que tomam chá. Assim, através das palavras de Oliveira Lima surge a Pedra, espécie de Londres sertaneja a se contrapor, nos corredores da imaginação, ao mundo de violência e messianismo que predominava nas representações sobre o sertão. Delmiro Gouveia permitia a Oliveira projetar outro tipo de mundo sertanejo, um lugar livre do cangaço, da jagunçada e dos beatos. "Aos que só imaginam essa região povoada de jagunços e cangaceiros criminosos, ele [Delmiro] mostra que aqueles elementos de desordem podem ser aproveitados e transformados em elementos de cultura". Para tanto, era preciso apenas que o sertanejo fosse tratado "um pouco como criança, mercê de sua ignorância, um pouco como adulto, mercê da sua natural agudeza" [11]. Tomando os domínios de Gouveia como espaço modelo, Oliveira Lima escreveu: "O mais interessante é que esse espetáculo se nos oferece a 40 léguas de Canudos e a 70 do Juazeiro do Padre Cícero" [12]. O que explicaria, em zonas tão próximas, respostas tão dessemelhantes? Ora, para Lima, Gouveia teria procedido "com um tino, um senso psicológico, um espírito de tolerância e de penetração de que infelizmente não deram prova nossos governantes ao lidarem com o caso de Canudos". Todavia, o ex-diplomata, que não escondia a sua simpatia pelo monarquismo, atribuiu às autoridades republicanas a responsabilidade pelas mortes no sertão baiano. Enquanto Gouveia combateu o fanatismo com trabalho, arquitetando um povoado que em certos aspectos acabava "fazendo lembrar as cidades alemãs", as autoridades brasileiras "liquidaram pela brutalidade e pela crueldade" ao povo de Canudos, "quando esse incidente de patologia social apenas requeria moderação e brandura" [13].

Portanto, é com otimismo que Oliveira Lima analisa a obra de Delmiro Gouveia. Os problemas que ela apresentava seriam sanados com o tempo. As intervenções levadas a cabo por

9 Lima, Manuel de Oliveira.Op. Cit.435.

10 Lima, Manuel de Oliveira. Op.Cit. 431.

11 Lima, Manuel de Oliveira. "Um passeio a Paulo Afonso (I)." Lima, Manuel de Oliveira. Obra Seleta. Rio de Janeiro: INL, 1971. 437.

12 Idem.

13 Lima, Manuel de Oliveira. Op.Cit..434, 433.

Gouveia promoveriam um vigoroso processo de conscientização política entre os sertanejos. O mais importante, aos seus olhos, era ver no interior do Brasil, nos sertões, uma cidade onde embora ainda não existisse uma Igreja, já havia banheiros exclusivos para homens e mulheres.

Ao que tudo indica, o que ocorreu nestes tempos configura uma memória ainda desarticulada, presente em menções, em textos isolados, em ecos sem grande força. O "rei das peles" era lembrado, mas de forma ocasional, bissexta. Porém, nos anos de 1960, na esteira das comemorações pelo centenário de nascimento do comerciante cearense, uma série de trabalhos biográficos aparecera. Através destas obras Delmiro foi tomado para contradizer a ideia do Nordeste como arcaico e insignificante no desenvolvimento nacional. Ao mesmo tempo, foi citado como exemplo nos debates sobre a industrialização no sertão. Portanto, é possível dizer que a emergência de Gouveia como um "disciplinador de homens" antecede a tais elogios biográficos. Precedido por referências esparsas de intelectuais do porte de Oliveira Lima e Graciliano Ramos, o projeto de reconstrução da memória de Delmiro rompeu as fronteiras regionais graças, entre outras coisas, a uma vigorosa contribuição de inúmeros letrados. E, ao contrário do que escreveu o autor de *Vidas Secas*, não parece ter havido um esquecimento tão agudo em torno de Delmiro Gouveia. Vejamos.

Conhecido como o homem que introduziu a luz elétrica e o automóvel no Sertão, Delmiro foi elogiado pelos jornais já nos dias seguintes à sua morte. O assassinato, noticiado em grandes periódicos como o *Jornal do Commercio e Revista da Semana* [14], motivou palestra do médico Plínio Cavalcanti na Sociedade Nacional de Agricultura no Rio de Janeiro, ainda em outubro de 1917. Depois, nos anos 20, sua morte foi uma das justificativas para conferir à Fábrica da Pedra a marca de um empreendimento nacional que sofria concorrência desleal e, portanto, legitimar as medidas protecionistas assinadas pelo então presidente Arthur Bernardes (Decreto 17.383, 19 de julho de 1926). Ainda nos anos 20, é possível identificar outros exemplos da persistência de Gouveia nas referências ao sertão brasileiro. A imagem de Delmiro como um modernizador aparece no romance *Macunaíma* (1928). Após narrar as aventuras de um personagem singular, o autor não deixou o seu preguiçoso herói "pousar" na Vila da Pedra:

> Então Macunaíma não achou mais graça nesta terra**.** Capei bem nova relumeava lá na gupiara do céu. Macunaíma cismou ainda indeciso, sem saber si ia morar no céu ou na Ilha de Marajó. Um momento pensou em ir morar na cidade da Pedra com o enérgico Delmiro Gouveia, porém lhe faltou ânimo. Pra viver lá, assim como tinha vivido era impossível. Até era por causa disso mesmo que não achava mais graça na terra... Tudo o que fora a existência dele apesar de tantos casos tanta brincadeira tan-

14. Delmiro Gouveia. Revista da Semana. 20 out. 1917.18. Sobre a repercussão do assassinato de Gouveia ver ainda: Maynard, Dilton C. S. "O assassinato de Delmiro Gouveia nos jornais sergipanos". Cinform. 20-26 out.2003. Pensamento Acadêmico (Cultura &Variedades). 04

> ta ilusão tanto sofrimento tanto heroísmo. Afinal, não fora sinão um se deixar viver: e para viver na cidade do Delmiro ou na Ilha de Marajó que são desta terra carecia de ter um sentido. E ele não tinha coragem pra uma organização. Decidiu: "- Qual o quê!...quando urubu está de caipora o de baixo caga no de cima, este mundo não tem jeito e vou pro céu" [15].

A "cidade do Delmiro" aparece assim como lugar da disciplina. Um espaço que se distancia, portanto, das representações do sertão como palco de desordem. Seria um habitat pouco adequado para alguém como o "herói sem nenhum caráter" de Mário de Andrade (1893-1945). Contudo, a apropriação de Gouveia como contraponto a Macunaíma merece reflexão. É possível entender a presença de Delmiro, menos de 10 anos após a sua morte, referenciado em um dos maiores clássicos da literatura brasileira? Certamente não será como um discurso de louvor ao Nordeste. Afinal de contas, Andrade procurou afastar de si o discurso regionalista. Daí a sua afirmação de que um dos seus objetivos foi "desrespeitar lendariamente" tanto a geografia quanto a fauna e flora geográficas. Em Macunaíma, espaços e expressões regionalistas aparecem misturados. Deste modo, ele escreveu que "desregionalizava o mais possível a criação ao mesmo tempo que conseguia o mérito de conhecer literariamente o Brasil como entidade homogênea" [16]. Macunaíma a todo tempo repete: "Ai... que preguiça!". A expressão vai de encontro ao trabalho ético, à disciplina, valores que Delmiro Gouveia, chamado por Mário de "grande cearense", parecia encarnar para o intelectual paulista. Deste modo, ao posicionar Gouveia no clímax do livro, como uma das alternativas para seu anti-herói, Mário contrapõe o espírito aventureiro do brasileiro a uma experiência aparentemente isolada de culto à disciplina, ao trabalho [17].

Diferente do que fez com seu mais famoso personagem, Andrade descreve Delmiro como "gênio da disciplina". Se Macunaíma foi embora por não suportar esta terra, Gouveia foi morto porque esta terra não o suportava. Para o escritor, Delmiro era uma espécie de "dramático movimentador de luzes (...) dentro do noturno de caráter do Brasil". Daí o seu fim trágico: "teve o fim que merecia: assassinaram-no. Nós não podíamos suportar esse farol que feria os nossos olhos gestadores de ilusões, a cidade da Pedra nas Alagoas".[18] Assim, o aspecto trágico da morte de Delmiro surge nas palavras de Mário de Andrade como uma legítima punição a um indivíduo transgressor. De acordo com a correspondência e com os

15. Andrade, Mário de. Macunaíma. 33 Edição. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2004.157

16. Andrade, Mário. Prefácio. 1926. 20 out.2005 <http://acd.ufrj.br/pacc/macunaima.html>

17. Neste aspecto, cabe observar as considerações de Manuel Cavalcanti Proença: "E esse espírito de aventura do brasileiro, contrapondo-se ao trabalho, não é invenção de Mário de Andrade mas observação de sociólogos eruditos falando sério, mestres como Sérgio Buarque de Hollanda". Cf. Proença, M. Cavalcanti. Roteiro de Macunaíma.3 ed. Rio de Janeiro/Brasília : Civilização Brasileira/INL, 1974. (Vera Cruz, 138). 12

18. Idem.

diferentes prefácios de Andrade para o seu livro (que findou sendo publicado sem nenhum), Macunaíma foi escrito em poucos dias, entre 16 e 23 de dezembro de 1926, depois ampliado em 1927. Na verdade, o autor conheceu a obra Von Roraima Zum Orinoco (De Roraima para Orenoco) do filólogo, geógrafo e historiador alemão Theodor Koch-Grünberg[19] e, segundo ele, dela se apropriou, principalmente do seu segundo volume, à maneira dos cantadores nordestinos "que compram no primeiro sebo uma gramática, uma geografia, ou um jornal do dia, e compõem com isso um desafio de sabença, ou um romance trágico de amor, vivido no Recife". Daí, Andrade afirmar no Diário Nacional de 20 de setembro de 1931: "Isso é o Macunaíma e esses sou eu".

Tendo sido ele mesmo, aos 39 anos, personagem de um romance conturbado no Recife, Gouveia parece ter impressionado Mário de Andrade. Não é improvável que o escritor, no ímpeto de "conhecer literariamente o Brasil", tenha encontrado menções a Delmiro em meio a trovadores e periódicos nordestinos. Afinal de contas, Gouveia volta e meia freqüentava as páginas dos jornais e revistas (não é corriqueiro alguém ameaçar um vice-presidente da República de bengala em punho, em plena Rua do Ouvidor, no Rio de Janeiro, como ele fizera em 1899). O seu assassinato, como vimos, foi noticiado em inúmeros veículos de comunicação.

Por outro lado, se voltarmos a ler o excerto de Macunaíma e seguirmos um pouco mais adiante, ficaremos sabendo que o herói andradiano decide ir para a lua e ser "o brilho bonito, mas inútil porém de mais uma constelação"[20]. Afinal de contas, o que significa ir para a lua? Segundo Cavalcanti Proença, podemos considerar esta opção pelo "brilho inútil" da lua como uma metáfora sobre as conclusões tiradas pelo herói da análise da vida que teve na terra. Indo para a lua, Macunaíma "continuaria a brilhar, embora sem finalidade nem seriedade, nessa vocação para o brilho puro, sem calor, que Mário de Andrade censurou tantas vezes nos artistas brasileiros" [21]. Em 1928, o próprio Mário, numa das suas muitas cartas a Carlos Drummond de Andrade, exorta o amigo a não "viver o brilho intenso das estrelas", mas "tentar São Paulo" e escreve: "quem sabe se o contato com uma cidade de trabalho, no meio nosso dum trabalho cotidianizado e corajoso, você tem coragem pra uma organização e abandona essa solução a que Macunaíma chegou" [22].

19. De acordo com o Câmara Cascudo, Macunaíma é "entidade divina para os macuxis, acavais, arecunas, taulipangues, indígenas caraíbas, a oeste do platô da serra de Roraima e Alto Rio Branco, na Guiana Brasileira". Como esclarece Cavalcanti Proença, tanto o nome de Macunaíma quanto o de seus irmãos se refere ao herói indígena cujo nome aparece pela primeira vez em 1868, em trabalho de W.H. Brett acerca dos silvícolas da Guiana: "Desconhecendo a verdadeira personalidade, os missionários usaram o nome Macunaíma para traduzir o de Deus, nos catecismos, conforme o testemunho de Capistrano de Abreu, Herbert Baldus e do próprio Amoroso Lima". É ainda Câmara Cascudo quem explica que, com o passar do tempo, Macunaíma foi-se tornando um "misto de astúcia, maldade instintiva e natural, de alegria zombeteira e feliz". Cascudo, L. Câmara. Dicionário Brasileiro de Folclore. Ver.Atua. 9 ed. São Paulo: Global Editora, 2000. 347; Cf. Proença, M. Cavalcanti. Op. Cit.8.

20. Andrade, Mário de. Macunaíma. 33 Edição. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2004.157

21. Proença, M. Cavalcanti. Roteiro de Macunaíma. Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1974.15

22. Andrade, Mário de. A Lição do Amigo: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio , 1982.133

Entre dezembro de 1928 e março de 1929, Mário de Andrade realizou a sua segunda "viagem etnográfica". Na primeira, visitara a região do Amazonas e do Peru. Agora, a nova empreitada contemplava também regiões do Nordeste. Na ocasião, inclusive, passou pela Ilha de Marajó que, em *Macunaíma*, colocou curiosamente próxima à Pedra. Esta viagem foi importante para Andrade. Entre as suas memórias, ficou a de uma conversa em meio ao Atlântico, relembrada anos depois em um texto para o *Diário de São Paulo*: "um homem do Pará sucede ter convivido muito com Delmiro e conversamos sobre o grande cearense". Quais os traços deste personagem foram narrados para Andrade por seu companheiro de viagem naquele dia lembrado como "feio" e de mar indócil? Um deles certamente foi o *ethos* disciplinador de Gouveia. E Andrade parece ter se divertido com o que ouviu: "falaram que Delmiro Gouveia era perverso, era não. Meu companheiro afirma que esse Antônio Conselheiro do trabalho não mandou matar ninguém". O escritor registrou ainda: "Delmiro costumava falar que brasileiro sem sova não ia, e por sinal que sovou e mandou sovar gente sem conta, bem feito". Não bastasse isto o autor paulista amplia a sua ironia: "a arma dele era principalmente o chicote que manejava como artista de circo. E tinha birra de mulher fumante". Andrade descreve a obra de Delmiro como única e contraditória. Apesar da violência, satirizada pelo autor, o processo civilizatório lançado por Gouveia nas Alagoas chamava a atenção do intelectual. As intervenções do cearense nos hábitos dos moradores eram bem vistas, pois a cidadezinha alcançou uma "perfeição de mecanismo urbano como nunca houve igual em nossa terra". O controle sobre os hábitos da população sertaneja só atestava o *ethos* modernizador de Gouveia: "Si um menino falhava na aula, Delmiro mandava chamar o pai pra saber o por quê. Chegou a despedir os pais que roubavam os dias de estudos aos filhos, por algum servicinho" [23]. Esta passagem de Andrade insere o agroindustrial numa perspectiva diferenciada entre os donos de terra tipicamente presentes em romances regionalistas. Elas destoam, por exemplo, das ideias defendidas por um dos personagens mais conhecidos de Graciliano Ramos – Paulo Honório, o indiferente senhor das terras de *São Bernardo*:

> Efetuei transações arriscadas, endividei-me, importei maquinismos e não prestei atenção aos que me censuravam por querer abarcar o mundo com as pernas. Iniciei a pomicultura e a avicultura. Para levar os meus produtos ao mercado, comecei uma estrada de rodagem. Azevedo Gondim compôs sobre ela dois artigos, chamou-me patriota, citou Ford e Delmiro Gouveia[24].

Embora o próprio Delmiro seja mencionado pela personagem, à distância entre eles fica

23. Andrade, Mário de. "O grande cearense." Andrade, Mário de. Os filhos da Candinha. São Paulo/Brasília: Martins Editora/INL, 1976. 39-44.

24. Ramos, Graciliano. São Bernardo. 86 Edição. Rio de Janeiro: Record, 2006.49

evidente no romance. Paulo Honório não quer escolas, médicos, roupas, higiene e banheiros (que tanto impressionaram Oliveira Lima) para os trabalhadores. Nada disto. Ao ironicamente situá-lo entre Delmiro e Henry Ford, Ramos sinaliza para uma concepção do cearense como um modernizador. Paulo Honório, embora seja comparado a Delmiro e a Ford, não se preocupou com intervenções nos hábitos dos trabalhadores, em controlar a moral dos seus subordinados, em promover melhorias para a gente que rodeava a sua fábrica. Ao contrário do Delmiro, que policiava os passos de pais e filhos operários, Paulo Honório pouco se importa com a gente do campo, com os seus empregados. Vejamos a maneira com que o fazendeiro refere-se a um trabalhador enfermo: "Uma doença qualquer, e é isto: adiantamentos, remédios. Vai-se o lucro todo. (...) Mas não tem dúvida: mande o que for necessário. Mande meia cuia de farinha, mande uns litros de feijão. É dinheiro perdido" [25].

O mesmo Graciliano ajudou na arquitetura de Delmiro Gouveia como um mártir modernizador. Em sua crônica "Recordações de uma indústria morta", originalmente publicada na revista *Cultura Política* em agosto de 1942 e presente na obra póstuma *Viventes das Alagoas,* Graciliano Ramos narra que, na cidade da Pedra, Delmiro "estirava uma autoridade sem limites". A cidade, que em 1952 ganharia o nome do comerciante cearense, foi descrita da seguinte maneira:

> arame farpado cercava a fábrica e a vila operária. E os agentes do Governo, funcionários da prefeitura, soldados de polícia, detinham-se nas cancelas, porque lá dentro não eram precisos. Estava tudo em ordem, ordem até excessiva, as casas abrindo-se e fechando no horário, os deveres conjugais observados com rigor, o cinema exibindo fitas piedosas, as escolas arrumando nas crianças noções convenientes. Apito de manhã, apito ao cair da noite, instrumentos e pessoas em roda viva, tudo melhorando, a procura superior à oferta [26].

O excerto acima oferece mais indícios sobre a concepção que Graciliano estabelece de Gouveia. Apesar de delinear o negociante de peles como um modernizador – algo evidenciado pelo apito da fábrica, pela vila operária - Ramos insinua excessos de Delmiro. Assim, se há um mártir nas palavras do escritor alagoano, trata-se de alguém contraditório. Temos, na crônica sobre a "indústria morta" de Delmiro Gouveia, uma leitura menos apologética do seu fundador. Contudo, a compor o oximoro recorrente nos narradores da vida de Delmiro, há no texto um indisfarçável elogio ao pioneirismo do "caboclo". A mesma cidade de escolas com noções convenientes é cercada de arames farpados; se há rigor no cinema e nos deveres conjugais, sabe-se que as pessoas se misturam aos instrumentos em roda viva.

25. Ramos, Graciliano. Ibidem.111

26. Ramos, Graciliano. Recordações de uma indústria morta. Viventes das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste. 7 ed. Rio Grande do Sul/ São Paulo: Record/ Martins Fontes, 1977.115

Vale lembrar que Graciliano viveu em Palmeira dos Índios, no agreste alagoano, a 190 km da Pedra. Antes de ser um escritor famoso, o autor de São Bernardo chegou a ser prefeito da cidade (1928-1930). Palmeira era a "porta" para ligar o litoral ao sertão alagoano. Em meados dos anos 10, o futuro escritor se viu forçado a retornar para a pequena cidade. Os negócios da família exigiam a sua atenção. Ali em Palmeira, no balcão da Loja Sincera, Ramos provavelmente ouviu relatos sobre os empreendimentos de Gouveia. Talvez, da porta do estabelecimento, situado em posição privilegiada no centro da cidade, ele tenha visto Delmiro e seus cinco automóveis, em carreata, impressionarem os habitantes da cidade quando, por volta de 1915, o cearense resolveu se exibir com as máquinas até então inéditas por aqueles lados das Alagoas.

Conjecturas à parte, na descrição de Ramos, a cidade da Pedra aparece como espaço que atestava a viabilidade do sertão, a necessidade de explorar as águas do rio São Francisco. Delmiro é um anunciador desta viabilidade, pois foi "numa cachoeira notável, mencionada sempre com respeito, admiração e inércia" que o barulho das turbinas foi "acordar alguns cavalos da manada que lá dormia o sono dos séculos". Cabe lembrar que o texto de Graciliano destinava-se a uma publicação oficial do Estado Novo27. A revista deveria reunir intelectuais das mais diferentes tendências para a produção de textos sobre a Nação. A ênfase nestes tempos recaía sobre escritos referentes à "realidade nacional"; abordagens que mostrassem a falência do liberalismo; as mazelas da Primeira República, contrapondo-as aos avanços do regime oficialmente implantado em 1937.

Esta busca pela "realidade nacional" na literatura alimentava a preocupação em estabelecer o olhar sociológico em diversas publicações. Não somente para a Cultura Política, é bom lembrar. Os novos tempos pediam que o intelectual saísse da sua "torre de marfim" e contribuísse na tessitura de um novo ambiente, que reunisse o mundo da cultura (espaço dos homens de pensamento, os intelectuais) ao mundo da política (espaço dos homens de ação, os políticos). É emblemática desta estratégia incorporadora de intelectuais ao projeto estadonovista a eleição de Getúlio Vargas para a Academia Brasileira de Letras, em 1943 28.

Neste plano interpretativo da realidade nacional, os ideólogos do Estado Novo elegeram Euclides da Cunha (1886-1909) como uma espécie de patrono das letras. A sua interpretação científica é tomada como exemplar. A discussão sobre as interferências no interior do Brasil e sobre a arte de narrar a trajetória da história brasileira via-se, assim, envolta na perspectiva euclidiana. Mas, ao mesmo tempo, era importante afastar a pátina do atraso brasileiro. Neste contexto, cabia evidenciar que os focos da mudança estavam por toda parte. Ao narrar as diferenças regionais, os intelectuais se esforçaram para apontar ícones de um desenvolvimento que, se não era ainda efetivo, existia potencialmente [29].

27. Idem.

28. Velloso, Mônica. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1987. 11

29. Cf. Velloso, Mônica. Op. Cit. 10

É possível dizer que tanto na ótica de Mário de Andrade, quanto na de Graciliano Ramos, Delmiro é circundado pelo halo civilizatório. E, deste modo, a memória configurada acerca dele é a de um arauto da mudança, herói-síntese da modernização redentora. Mas, ao contrário de Andrade, que ironizava a sociologia afirmando-a como a "arte de salvar rapidamente o Brasil", Graciliano parece mais próximo de uma perspectiva euclidiana ao observar um processo efêmero de ascensão e queda do sertão industrial. Pelo que assevera o escritor alagoano, os feitos de Delmiro representam uma experiência proveitosa apagada da memória local. Esquecimento que "amortalhou a indústria aparecida com audácia no sertão, entre imburanas, catingueiras, rabos-de-raposa e coroas-de-frade". Além desta evidente referência ao eclipse de Gouveia e sua obra, se o texto de Ramos pode ser visto como um elogio ao coronel, ele também sugere contradições ao descrever um tempo e um lugar no qual "estava tudo em ordem, ordem até excessiva". Em dias de Estado Novo, este sutil comentário que escapa na crônica sugere uma visão menos idealizada de Gouveia e, talvez, dos próprios tempos em que vivia Graciliano [30].

A crônica acima mencionada apresenta curiosas alegorias, ao falar sobre uma "manada de cavalos" a ser despertada por Gouveia para a indústria. Mas simultaneamente sabe-se que, apesar do despertar, há arame farpado a deter o entra-e-sai das pessoas. Deste modo, embora muitas vezes apareça de forma quase ocasional, Delmiro é frequentemente chamado para exemplar quando as descrições se referem ao potencial do Nordeste. Daí, a afirmação sobre a "malícia cabocla" feitas por Graciliano. Graças a esta habilidade, o sertanejo chamado Gouveia "saiu da capoeira, estabeleceu-se na cidade, passou a infligir a criadores e intermediários as regras a que se havia sujeitado em tempos duros"[31].

Este mito civilizador, urdido entre os literatos, talvez deva muito da sua força à escrita de Assis Chateaubriand (1892-1960). Pouco depois de visitar a Pedra, em 1917, Chatô escreveu: "Será possível conseguir do Brasil Sertão alguma coisa de profícuo? Pedra responde afirmativamente a esta pergunta e de um modo decisivo e singular". Porém, é preciso situar a fala de Chateaubriand. O jornalista paraibano movimenta sua escrita dentro de um trauma ainda recente à sua época - O movimento de Canudos (1893-1897) e os sangrentos combates dele consequentes. Gouveia e seus empreendimentos – o aproveitamento hidrelétrico da cachoeira de Paulo Afonso, uma fábrica em pleno sertão, uma cidade com energia elétrica, água encanada, escola e "polícia" sempre vigilante, regulando os costumes – emergem como uma espécie de profilaxia à volta de fenômenos messiânicos. Chatô, que visitara a vila ao lado de Oliveira Lima, afirmou ainda: "Pedra começa a resgatar o assalto de Canudos, incorporando a cidade à civilização" [32].

30. Cf. Velloso, Mônica. "A literatura como espelho da Nação." Estudos Históricos (1988): 239-263.

31. Ramos, G. op.Cit.p.113

32. Chateaubriand, Assis. "Uma resposta a Canudos." Diário de Pernambuco 10 de setembro de 1917: 03.

Não por acaso, este texto de Chateaubriand foi batizado de "Uma resposta a Canudos". O autor elogiava a ação de Delmiro, que lutava contra: "a ignorância, o fanatismo religioso" utilizando "máquinas, engenhos de indústria humana, que em vez da morte e da destruição, ensinam o sertanejo e o jagunço o trabalho fecundo que educa, civiliza e aperfeiçoa" [33]. Assim, o Hércules-Quasímodo euclidiano seria, então, suplantado por um sertanejo moderno, civilizado. O artigo fez com que o próprio negociante escrevesse carta ao jornalista, agradecendo os elogios recebidos: "Doutorzinho, você sabe escrever tão bonito da gente que este pobre matuto nem tem como agradecer-lhe. Aqui houve sertanejo que chorou" [34]. Exatamente um mês após a publicação do texto de Chateaubriand, Delmiro foi assassinado.

Alguns parágrafos acima, vimos que a viagem de Mário de Andrade pelo Brasil, por ele mesmo denominada de "etnográfica", foi fundamental para uma série de escritos daquele intelectual. Ao remexer nas lembranças das viagens e narrar a sua conversa com um paraense, o escritor paulista se reencontrou com o "Antônio Conselheiro do Trabalho"[35]. Uma pergunta a ser feita: Mário teria lido o artigo de Chateaubriand? Possivelmente. Assinando diferentes colunas jornalísticas e ávido escritor de cartas para destinatários como o poeta pernambucano Manuel Bandeira, o autor de Paulicéia Desvairada não deve ter deixado passar despercebido o texto de Chatô. Porém, a sua concepção é diferente daquela estabelecida pelo jornalista paraibano. Enquanto em Chatô circulam estereótipos antagônicos (o beato e o modernizador), Mário reúne estas duas figuras e atribui a elas uma nova função: evangelizar pelo trabalho. Levar a luz civilizatória ao interior do país através da disciplina e do mundo produtivo.

O que nos dizem estas duas referências, distantes entre si não apenas cronologicamente, mas também em sua perspectiva? O que tais menções podem nos dizer sobre Canudos, o sertão e Delmiro? Ao que tudo indica, os estereótipos sobre o sertão envolvendo o cangaço, o coronelismo, a seca e o messianismo foram repertórios que muitos intelectuais tomaram para discutir os rumos da região. O peso de um livro como *Os Sertões* (1902), nestes tempos, é praticamente inegável. Conselheiro e seus seguidores aparecem como uma mácula, um obstáculo a ser superado no projeto de modernização pelo qual deveria passar aquele espaço.

Por sua vez, aparecendo em diversos escritos como "modernizador dos sertões", Delmiro Gouveia e seus empreendimentos também chamaram a atenção de Gilberto Freyre (1900-1987), que afirmou: "Está ainda por ser escrito o estudo biográfico que integre essa curiosa figura de 'self-made man' na época e no meio mais incisivamente alcançados pelo seu arrojo e pela sua inteligência". A concepção de Gouveia como um "self-made man" provavelmente

33. Idem.

34. Morais, Fernando. Chatô: o rei do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

35. Cf. A existência de repertórios de imagens comuns a uma determinada tradição é explorada habilmente por Carlo Ginzburg em um curioso artigo: GINZBURG, Carlo. Um lapso do Papa Wotjla. Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Cia das Letras, 2001. 219-228.

foi discutida em diálogos com Oliveira Lima, de quem Freyre foi hóspede em suas viagens pelos Estados Unidos e em Portugal, além de um correspondente corriqueiro durante alguns anos[36]. Leitor do velho diplomata, Freyre parece ter nutrido semelhante admiração por Gouveia, a ponto de indicar o prédio da Vila Anunciada para primeira sede do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais.

Em dois livros de Gilberto Freyre, Ordem e Progresso e O Velho Félix e suas memórias de um Cavalcanti, publicados pela primeira vez em 1959, Delmiro aparece rapidamente. No primeiro deles, o intelectual pernambucano aponta a Vila Anunciada como um local de destaque no Recife oitocentista. A Vila era um "palacete com banheiro quase imperial de mármore: palacete a que deu um tanto liricamente o nome da esposa". O "Mestre de Apipucos" classifica Gouveia como um dos "novos ricos", "novos poderosos" que o Recife viu surgir ao final dos oitocentos. Era mais um dos desorientados sobre o que fazer com o dinheiro, o poder e a cultura adquiridos às pressas37. Para Freyre, embora dono de dinheiro farto, Gouveia era um novo rico desnorteado e mal educado. Um exemplar dos homens que trariam o progresso a Pernambuco, mas também representavam o fim de um mundo agrário, arcaico e mais harmônico.

Por sua vez, O Velho Félix consiste nos registros de Félix Cavalcanti, editados pelo autor de Casa Grande & Senzala e por seu primo Diogo de Melo Meneses. O livro encerra uma série de impressões sobre acontecimentos da vida do Recife e do Brasil. Prefaciando a obra, Freyre explicou que havia lido documentos familiares e o Livro de Assentos de Cavalcanti, "um vasto caderno guardado com carinho por sua filha Maria Cavalcanti de Albuquerque Melo (Iaiá)" 38. Em suas memórias, o velho Cavalcanti demonstra indignação com o incêndio do Mercado do Derby. O mercado fora incendiado na noite de 1º de janeiro de 1900. Félix anotou: "amanheceu o dia 2 de janeiro (...) sob a mais dolorosa impressão causada pelo incêndio do Derby". E explica: "O que era o Mercado do Derby? Um monumento. Uma obra tal que me dizem que um alemão indo visitá-lo disse que o Brasil não estava em condições de possuir uma obra daquele porte". Cavalcanti se mostra indignado com o fato de que, além de ter o negócio destruído, Delmiro ainda é preso. Para tanto, conta o narrador, foi enviado um "aparato de exército" para aprisionar o comerciante: "50 praças de polícia convenientemente municiadas às ordens do Alferes Feitosa. Feitosa até há pouco tempo ocupava-se em entregar pão das padarias: agora é alferes; isto é, progresso republicano!" 39. Nas palavras de Cavalcanti, passeiam juntos a ojeriza pela República e a simpatia por Gouveia.

36. Conforme texto de Ângela Castro Gomes "Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre. Escrita de Si, Escrita da História. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 51-76

37. Cf. Freyre, G. Ordem e Progresso. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959. 2v.

38. Freyre, Gilberto. "Prefácio". O Velho Félix e suas "memórias de um Cavalcanti". Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

39. Freyre, Gilberto. O Velho Félix e suas "memórias de um Cavalcanti". Rio de Janeiro: José Olympio, 1959. p. 134.

As transformações atribuídas à República indignam o velho Félix. Para ele, melhor seria se houvesse na ocasião um levante popular liderado por "um daqueles homens que existiram até a revolução de 48" [40]. Incomodava a Cavalcanti a ideia de que um mercado, aplaudido por um alemão, estava em chamas pela ação de homens como o Alferes Feitosa, que ascendera devido ao clientelismo republicano. A sua indignação com a rápida ascensão de Feitosa, que pula de entregador de pães para alferes, se aproxima da descrição feita por Freyre a "Delmiro Gouveia, que de pequeno chefe da estação de estrada de ferro suburbana subiu quase da noite para o dia nos primeiros anos da República a grande industrial"[41]. Ainda assim, estes saltos do comerciante cearense entre as classes sociais – de simples funcionário da Brazilian Street a rico e poderoso comerciante - foram minimizados num momento em que Freyre procurava elementos para atestar a força de Pernambuco no contexto nacional. Embora ironizasse a origem e a pouca formação de Gouveia, *Sir* Freyre arrumou um lugar para Delmiro que, apesar de cearense, novo rico e desnorteado, estava entre os representantes da *pernambucanidade* que o sociólogo de Apipucos caracterizava como "um ânimo, um estilo ou um modo de ser brasileiros diferentes" [42].

Enquanto Graciliano Ramos via nos truques do sertanejo Gouveia partes essenciais de um itinerário redentor, Freyre apresentou observações mais comedidas, menos preocupadas com os custos sociais das artimanhas de Delmiro, do que com a cristalização de um tempo de progresso que Pernambuco viveu. E, assim, entre registros de figuras como o "Papai-Outro", em crônicas como as de Graciliano e Mário de Andrade, cristalizou-se a memória de Delmiro Gouveia "modernizador". Todavia, é importante observar a variedade de interpretações feitas sobre a mesma personagem. Em meio a diários, cartas, textos jornalísticos, contos, o comerciante cearense sobreviveu e, ao contrário do que disse Graciliano, não foi eclipsado de forma tão eficaz. Sendo assim, e considerando as fontes como espelhos deformantes [43], como entender o olhar sobre Delmiro? Como este personagem, em determinados momentos, ganhou tanto espaço na produção cultural brasileira? Por quais motivos o seu nome passou a ser associado ao desenvolvimento regional e a quem interessa a construção de Gouveia como um ícone?

Talvez, tais questionamentos devam ser pensados no interior da lógica construtora da identidade regional e da reposta ao descompasso do Nordeste frente ao ritmo de industrialização do Sul e Sudeste do Brasil. Em tempos distintos, retomar a memória de Delmiro era apontar um exemplo que não foi seguido (como aparece em Mário de Andrade), o de-

40. Idem.

41. Cf. Freyre, G. Ordem e Progresso. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959. 2v.

42. Freyre, Gilberto. "O estado de Pernambuco e sua expressão no poder nacional: aspectos de um assunto complexo." Biblioteca Virtual Gilberto Freyre. 12 de setembro de 2004 <http://prossiga.bvgf.fgf.org.br/frances/obra/opusculos/o_estado.html>.

43. GINZBURG, Carlo. O Queijo e os Vermes. 3 ed. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cia da Letras, 2003.

senvolvimento latente e esporádico do sertão e o peso da vida sobre extrema disciplina (tal qual nos sugere Graciliano Ramos) ou ainda realizar a apropriação de um ícone identitário (como em Gilberto Freyre). As intervenções realizadas sobre a memória de Gouveia por estes intelectuais colocaram em movimento um conjunto de representações que articulavam o discurso nacionalista ao problema do desenvolvimento regional e tomavam as experiências modernizadoras do "coronel" como exemplos da viabilidade econômica do Nordeste. Uma leitura forjada provavelmente não por ficcionistas dos oitocentos, mas por intelectuais do século XX nascente – como Chateaubriand e Oliveira Lima – que ainda conviviam com os ecos de problemas como Canudos e os estereótipos deles resultantes.

Por outro lado, esta visita a algumas narrativas produzidas no século XX indicia que, presente em diferentes textos, nos quais ora ocupa centro, ora periferia, Delmiro transformou-se num mito, um ícone regional. Entre outras leituras possíveis, Gouveia representaria o nordestino que se contrapõe a um mundo de práticas arcaicas, inicia um processo modernizador e é morto por isto. O próprio atrelamento da sua morte à perseguição do capital estrangeiro sinaliza para um caráter fatalista da história. As implicações desta representação não são poucas. Uma delas, presentes em alguns textos aqui apresentados, é a de que ao barrar Delmiro e seus projetos, em lugar dos "tempos modernos", o Nordeste trouxe para si o atraso como castigo.

BIBLIOGRAFIA

Albuquerque Júnior, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes.** Recife/São Paulo: Massangana/Cortez Editora, 1999.

Andrade, Mário de. **A Lição do Amigo: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio , 1982.

—. **Macunaíma.** 33 Edição. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2004.

Andrade, Mário de. "O grande cearense." Andrade, Mário de. **Os filhos da Candinha.** São Paulo/Brasília: Martins Editora/INL, 1976. 39-44.

—. "Prefácio 1926." 20 de outubro de 2005 <http://acd.ufrj.br/pace/macunaíma.html>.

Chateaubriand, Assis. "Uma resposta a Canudos." **Diário de Pernambuco** 10 de setembro de 1917: 03.

Freyre, Gilberto. "O estado de Pernambuco e sua expressão no poder nacional: aspectos de um assunto complexo." **Biblioteca Virtual Gilberto Freyre.** 12 de setembro de 2004 <http://prossiga.bvgf.fgf.org.br/frances/obra/opusculos/o_estado.html>.

—. **O Velho Félix e suas "memórias de um Cavalcanti".** Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

—. **Ordem e Progresso.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

Ginzburg, Carlo. **O queijo e os vermes.** Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Ginzburg, Carlo. "Um lapso do Papa Wotjla." Ginzburg, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 219-228.

Gomes, Ângela Castro. "Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre." Gomes, Ângela Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história.** Rio de Janeiro: FGV, 2005. 51-76.

Lima, Manuel de Oliveira. "Um passeio a Paulo Afonso (I)." Lima, Manuel de Oliveira. Obra Seleta. Rio de Janeiro: INL, 1971. 427-435.

Morais, Fernando. **Chatô: o rei do Brasil.** Sâo Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Proença, M. Cavalcanti. **Roteiro de Macunaíma.** Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/ INL, 1974.

Ramos, Graciliano. "A propósito da seca." Ramos, Graciliano e Graciliano Ramos. **Linhas Tortas.** São Paulo/Rio de Janeiro: Record/Martins Fontes, 1977. 132-134.

Ramos, Graciliano. "Recordações de uma indústria morta." Ramos, Graciliano. **Viventes das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record/Martins Fontes, 1977. 113-116.

—. **São Bernardo.** 86 Edição. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Velloso, Mônica. "A literatura como espelho da Nação." **Estudos Históricos** (1988): 239-263.

—. **Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo.** Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1987.

CINEMAS EM ARACAJU DURANTE A 2ª GUERRA MUNDIAL

Andreza Santos Cruz Maynard
Doutoranda em História pela UNESP/Bolsista Capes. Membro do GET/UFS. E-mail: andreza@getempo.org

No início do século XX o Brasil se voltou para o consumo de filmes estrangeiros. Com a escassa produção nacional, para não mencionar a diferença da qualidade técnica das produções pátrias, os cinemas brasileiros foram invadidos principalmente por películas europeias e norte-americanas. Em meio à Segunda Guerra Mundial o Brasil estreitou laços políticos, econômicos e culturais com os Estados Unidos. Essa aproximação abriu ainda mais as portas do país à produção cinematográfica estrangeira.

Os grandes estúdios hollywoodianos já atuavam no Brasil antes da Segunda Guerra. Com escritórios estabelecidos em algumas cidades, os filmes estadunidenses aproveitaram a política de "Boa Vizinhança" [1] para lucrar ainda mais com o público brasileiro que, segundo Cristina Menguello[2], entre as décadas de 1930 e 1940 era o terceiro maior consumidor mundial dos filmes produzidos nos Estados Unidos.

As agências reguladoras de informação e propaganda desses países, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)[3], no Brasil, e o *Office of Inter American Affairs* (OCIAA)[4], nos Estados Unidos, realizavam dentre outras atividades, a censura do que seria exibido nas salas de cinema. Esses órgãos descobriram nos filmes uma ferramenta importante para promover seus interesses.

O OCIAA era responsável pelas relações de boa vizinhança dos EUA com os demais países do continente. E o cinema recebeu um tratamento especial. Isso incluía o cuidado para que

1. De acordo com Maria Lígia Prado Coelho essa prática foi marcada pela mudança nos pilares da política externa estadunidense. Levada adiante pelo presidente Roosevelt e seu subsecretário Sumner Welles consistia em respeitar a soberania nacional dos demais países presentes no continente. Cf. PRADO, Maria Ligia Coelho. Ser ou não ser um bom vizinho: América Latina e Estados Unidos durante a Guerra. In. Revista USP. São Paulo. Junho-Agosto, 1995. p.52 -61.

2. Cf. MENGUELLO, Cristina. POEIRA DE ESTRELAS: o cinema hollywoodiano na mídia brasileira das décadas de 40 e 50. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

3. Criado pelo Decreto n. 9.915, de 27 de dezembro de 1939, o DIP deveria controlar toda propaganda e publicidade de órgãos públicos e organizar homenagens a Getúlio Vargas. O DIP era o porta-voz do Estado Novo. Cf. ABREU, Alzira Alves de... [et.alli] Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (Pós 1930). Rev. Amp. Atual. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001. v.1.

4. O Conselho de Segurança Nacional dos Estados Unidos criou o Office for the Coordinator of Commercial and Cultural Relations between the American Republicas, em 16 de agosto de 1940. Entre 30 de julho de 1941 e 23 de março de 1945 passou a se chamar Office of Coordinator Inter-American Affairs (OCIAA). O órgão deveria coordenar a ligação econômica e cultural entre os países americanos.

qualquer filme não parecesse ofensivo aos latino-americanos, por esse motivo o OCIAA "censurou cenas, proibiu certos temas, sugeriu modificações em roteiros" (PRADO, 1995, p. 60).

No entanto os EUA não esperavam que os brasileiros comprassem apenas a ideia de que eles eram bons vizinhos. O esforço para promover a aceitação ao filme norte-americano não visava apenas alargar os laços entre os dois países. O antecessor de Franklin Delano Roosevelt (1933-1945), Herbert Hoover (1929-1933) já havia deixado claro que "onde entra o filme americano, vendemos mais automóveis americanos, mais casquetes, mais vitrolas americanas" (HOOVER Apud CALIL, 2004, p. 60).

Nesse sentido, o Brasil era um imenso mercado para consumir não apenas as películas, mas também o modo de vida norte-americano e os produtos industrializados que tornavam esse "sonho" possível. Dessa forma a cultura norte-americana tornou-se mais próxima do cotidiano dos brasileiros, já que os filmes produzidos em *Hollywood* ajudaram a difundir o *american way of life* por todo o continente. Pensando nisso este trabalho se propõe a analisar a relação entre os cinemas aracajuanos e os filmes exibidos à época do conflito mundial.

A principal fonte documental consultada para construção desse artigo foram jornais que circulavam na capital sergipana entre 1939 e 1945. Periódicos como o *Correio de Aracaju*, *Folha da Manhã* e *O Nordeste* foram utilizados como meio de divulgação das programações diárias dos principais cinemas locais. Cada estabelecimento se encarregava de enviar a lista de filmes exibidos, e também um resumo ou resenha sobre cada fita que chegava às salas de exibição, algumas vezes chegavam a publicar imagens dos filmes nos jornais. Durante a guerra era comum que os filmes chegassem a Aracaju pelo trem que partia de Salvador.

Em 1940 a capital sergipana possuía uma média de 60 mil habitantes[5]. Essa população contava com uma quantidade significativa de cinemas. Os principais estabelecimentos eram os cines Rio Branco, São Francisco, Guarany e o Rex, que estavam localizados no centro da cidade. Eles anunciavam diariamente sua programação, seus preços, promoções e novidades. Mas havia outros cinemas funcionando em Aracaju à época, como o Vitória, o Operário, por exemplo.

Reproduzindo uma exigência nacional, as películas exibidas em Aracaju obrigatoriamente passavam antes pelo crivo do DIP. A medida procurava evitar críticas ao regime político e a veiculação de notícias favoráveis à Alemanha, Itália e Japão. A preocupação em cuidar dos filmes exibidos nesse período se tornava crucial, uma vez que o cinema não pode ser considerado apenas uma forma de arte, ele é "antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução... pode visar à divulgação de dados variados sem se preocupar com a estética" (ROSENFELD, 2002, p. 33).

Nos Estados Unidos as produtoras podiam concorrer livremente, mas no exterior a ação estava ligada à *Motion Picture Association of America*, que baseava suas atividades na dinâmica

5. De acordo com o recenseamento realizado em 1940, Aracaju contava com 59.031 habitantes. Cf. IBGE.

da política externa da Casa Branca. No Brasil os filmes estrangeiros não encontravam grande resistência das produções locais. Paulo Emílio Sales Gomes aponta a inexpressividade do cinema brasileiro durante a segunda guerra. O crítico explica que "entre 1908 e 1911, o Rio conheceu a idade do ouro do cinema brasileiro, classificação válida à sombra da cinzenta frustração das décadas seguintes" (GOMES, 1996, p.11), e que isso ocorria graças às iniciativas de estrangeiros que chegavam ao país, já que era preciso investir e saber manejar o maquinário. Isso não parece ter atraído os brasileiros no início da atividade cinematográfica brasileira. De qualquer maneira o grande público preferia as fitas importadas.

Com Getúlio Vargas surgiram as primeiras leis que asseguravam a continuidade dos "péssimos jornais cinematográficos e, numa fase posterior, obrigam as salas a exibir uma pequena percentagem de filmes brasileiros de enredo" (GOMES, 1996, p. 14). Entre as décadas de 1930 e 1940 a produção é quase exclusivamente carioca. Em São Paulo chega-se a erguer estúdios, mas apenas o filme *A eterna esperança* é produzido. De acordo com Gomes, entre 1933 e 1949, essa fita foi produzida em São Paulo, uma em Minas e outra em Pernambuco. Em 1942, ano em que o Brasil declara guerra ao eixo, a produção nacional limita-se a duas fitas, e cresce até atingir vinte filmes em 1949. Contudo a precária circulação dessas fitas acabava contribuindo para o sucesso dos filmes e séries que chegavam dos Estados Unidos.

Considerado uma opção de lazer e de informação acessível, seja pelo preço dos bilhetes ou pela linguagem utilizada, o cinema se colocava como um veículo indispensável para atualizar a população sobre o que ocorria nas películas e fora delas.

O filme colorido surge em 1933, mas é mencionado como uma novidade no Aracaju dos anos 1940. Alguns anúncios de jornais destacam esse diferencial nas exibições. O cine São Francisco prometia que no dia 1 julho 1940 entraria na programação o "filme colorido da United 'Nada é sagrado'" (CORREIO DE ARACAJU, 31 jul.1940, p.3). No entanto, além dos filmes e das séries apresentadas em capítulos, os cinemas exibiam também os cines-jornal.

No dia 6 de agosto de 1940, o cine Guarany anunciava a estreia de um filme da produtora Metro *Parnel Rei sem coroa*, "com Clark Gable e Myrna Loy, numa história de emoção e amor!" e "no mesmo programa, o segundo Jornal da guerra, 'A Voz do Mundo' Nº 40X76 Reportagem especial da guerra, A Bélgica devastada Ataques aéreos. Bombas incendiárias! Batalha naval do Mar do Norte, vendo-se em cena o Royal Oack, porta-avião inglês" (CORREIO DE ARACAJU, 6 ago. 1940, p. 2). Para além da diversão, as notícias sobre o Brasil e o mundo justificavam a frequência a tais espaços.

Em 1939 já se anunciava o filme colorido, assim como os que eram "todo falado em português", características importantes que funcionavam como atrativos para convidar o público a frequentar os cines. O jornal O Nordeste anunciava em 13 de março de 1939 a exibição de um filme "em techinicolor! Em terceira dimensão! 90 minutos de projeção. Toda falada e cantada em português" (O NORDESTE. 13 mar. 1939, p.2).

Essas novidades, o filme colorido e falado em português, representavam uma mudança significativa na percepção que o público teria do filme. Ele se aproximava mais das imagens reais, e simultaneamente apresentava "um sentido de irrealidade, um reino de fantasmas impalpáveis" (GUNNING, 2004, p. 25). Como num passe de mágica, o cinema exibia simulacros da realidade, e muitas vezes utilizando imagens mais perfeitas que a própria realidade. Assim, o cinema transitava entre o real e o irreal, dissolvendo, ou confundindo, as barreiras sem prejuízo para o espetáculo.

Símbolo de modernidade e cosmopolitismo, desde que surgiu o cinema se destinou ao grande público. Este se rendia ao bombardeio de estímulos do início do século XX, que iam desde a poluição visual dos anúncios propagandísticos, até espetáculos como o do *redemoinho da morte* em que um automóvel dá uma cambalhota no ar antes de tocar o chão. E o cinema também vai se tornar um divertimento sensacionalista, uma vez que "a modernidade inaugurou um comércio de choques sensoriais" (SINGER, 2004, p. 112). Essa era uma forma acessível e relativamente democrática de acesso à arte.

Nesse sentido o cinema foi pensado por Benjamin e Kracauer a partir de sua relação com as massas. Essa espécie bastante específica de arte integra uma indústria de entretenimento e visa satisfazer o grande mercado. Desde a produção de um filme até sua exibição, uma grande quantidade de pessoas se envolve no processo criativo. Todos são responsáveis pela obra final. Os custos são elevados e por isso mesmo a produção dos filmes esteve acompanhada pela necessidade de fazer as fitas circularem e de dispor de vários locais para a acomodação do público durante a exibição da película. Nestes termos, o desenvolvimento da prática cinematográfica, classificada como arte por Walter Benjamin, esteve associado à atividade industrial desde muito cedo.

Para definir o cinema como arte, Benjamin discutiu primeiramente o sentido de obra de arte e sua condição na era da reprodutibilidade técnica. Para ele não havia sentido em encaixar a produção de filmes no conceito que englobava objetos singulares. Porque o cinema, ao contrário de outras formas de arte, não é obra para poucas pessoas, sua condição de existência é justamente a de que muitas pessoas trabalhem na produção de um filme e que as massas consumam o produto final da filmagem, edição e distribuição. Nestes termos Anatol Rosenfeld destaca que "no cinema, a arte está a serviço da comunicação. O imbricamento desses dois elementos está na base do seu desenvolvimento e de sua evolução – resultando numa estrutura vultuosa decorrente da produção em larga escala" (ROSENFELD, 2002, p. 13-14).

A curiosidade do público para conhecer a novidade levou rapidamente à aprimoração dos aparelhos utilizados nas filmagens, do desempenho dos atores, exigiu a construção de cenários, a criação de produtoras, bem como a dedicação de tempo para comercializar e exibir as fitas. E não obstante as primeiras exibições cinematográficas terem ocorrido na França, a produção industrial dos filmes prosperou e se organizou mais rápido do outro lado do globo terrestre.

Já no início do século XX os Estados Unidos despontavam como um mercado produtor e consumidor das primeiras películas. Agências de distribuição em escala nacional ou regional surgiram em 1902 nos EUA, entre 1904 e 1905 na França e em 1907 na Alemanha. Segundo Carlos Augusto Calil, as primeiras produtoras norte-americanas se estabeleceram em Nova York e Chicago, para apenas em 1908 o primeiro produtor se mudar para *Hollywood*. O coronel William Seling tentava escapar do mau tempo, já que as filmagens dependiam da luz solar. Um ano depois *a New York Motion Pictures Co.*, teve a mesma ideia. Além da luz natural, eles tentavam escapar da fiscalização e cobrança de licença da *Motion Picture Patents Co.*, de Thomas Edison. Pelos dois motivos apresentados, gradativamente as produtoras foram se transferindo para a Califórnia.

Hollywood se transformava na Meca do cinema Americano, que concorria com os filmes europeus. Com investimentos e lucros mais altos, os produtores e distribuidores de filmes norte-americanos foram favorecidos pelo apuro técnico e a profissionalização nesse ramo. O Brasil já importava fitas desde os primeiros anos do século XX, e o quadro não muda entre o fim da década de 1930 e início dos anos 1940.

As referências às grandes produtoras americanas aparecem diariamente nas páginas dos jornais sergipanos durante a segunda guerra. Os nomes da *Paramount*, *United*, *RKO*, *Metro* e *20º Century Fox* são constantemente citadas para atrair o público, que podia associar as películas à indústria e estética norte-americana. De acordo com Carlos Augusto Calil, as grandes produtoras norte-americanas eram verticalizadas, "isto é, controlavam o negócio do cinema desde a produção até a exibição nas suas próprias salas, ou salas coligadas". Nessa lógica o nome do estúdio funcionava como vitrine "de uma marca já identificada pelo público" (CALIL, 2004, p.52).

Os anúncios convidavam as pessoas a assistirem os "espetáculos" a serem exibidos por cada cine-teatro. Os programas podiam ser compostos por dois filmes. Em 30 de julho de 1940 o cine-teatro Rex apresentava "um programa colossal composto de dois soberbos filmes, sendo o primeiro a superprodução da RKO *Rádio 'Heróis sem glória'* com Sally Elleres, John Bell e outros, o segundo será a extraordinária película *Sensação no circo*" (CORREIO DE ARACAJU, 30 jul. 1940, p. 2).

Quando ocorria algum problema durante a exibição das fitas, o público protestava. O jornal *O Nordeste* em 25 de fevereiro de 1939 exibia uma nota que expressava a indignação dos aracajuanos frente às dificuldades encontradas nas salas de exibição. O protesto se dirigia à "Polícia de costumes, contra a falta de educação daqueles que, quando verificam um filme estragado, sem a menor cerimônia, estejam ou não famílias assistindo, fazem batucada ensurdecedora. Ontem, verificamos tal atitude, no cine Rex " (O NORDESTE, 25 fev. 1939, p.1).

As reclamações da plateia também se voltavam para a precariedade dos equipamentos utilizados na reprodução das fitas. Portanto, esse também era um ponto que chamava a atenção dos habitués dos cinemas locais. Em 8 de julho de 1940, o Cine São Francisco anunciava a

exibição de *Prisioneiro de Lenda*, produção da *United* com "cenas empolgantes que prendem a atenção como poucos filmes". E além de anunciar os nomes dos atores "Ronald Colman, Madaleine Caroll e Douglas Fairbanks Jr." O cine prometia por último, mas não mais importante, que se tratava de uma "cópia inteiramente nova e completa" (CORREIO DE ARACAJU, 8 jul. 1940, p. 2), em seguida seria apresentada a série "Deusa de Joba".

As reclamações dos habitués dos cinemas também se relacionavam aos diferentes grupos que frequentavam os estabelecimentos. Mas as salas de exibição dos filmes encerravam outra característica. Além de apresentar a produção de Hollywood, anúncios comerciais e as produções do DIP, os cines recebiam todas as classes e se tornavam um local para manifestações não apenas de apologia, mas também àquelas contrárias à ordem vigente. No escuro do cinema, a população se divertia, aprendia e se revelava. Uma amostra disso é que a execução do Hino Nacional nem sempre era acompanhada do respeito esperado.

Quando as luzes se apagavam, operários, comerciantes, homens e mulheres tornavam-se anônimos. E nem mesmo os policiais e funcionários do departamento de imprensa conseguiam conter o desrespeito. Nesses momentos não era incomum que se ouvisse "um barulho ensurdecedor, originado de gritos, pateadas e assobios... durante o tempo em que se ouvia nossa maior música" (O NORDESTE, 26 set. 1939, p. 1). O fato de alguns permanecerem com os chapéus à cabeça também não agradava aos mais conservadores.

Os projetos que visavam uniformizar a visão de mundo dos brasileiros, não obtinham resultados homogêneos. Sobre esta diversidade, Jacques Revel[6] adverte aos historiadores de que as sociedades são hierarquizadas e não igualitárias, daí o fato da realidade ser complexa, perpassada pelas relações entre o forte e o fraco. A possibilidade de encontrar o mesmo indivíduo em contextos sociais diversos pode dar margem à construção de uma história total construída a partir de baixo. Revel destaca as possibilidades que se abrem à abordagem do indivíduo em sociedade.

A situação era em parte propiciada por certa "geografia", a distribuição dos espaços, peculiar aos cines. Afinal havia preços diferenciados para "as cadeiras" e "a geral", cujo bilhete saía mais em conta. Como os assentos da "geral" se localizavam acima dos demais, era possível sair da linha sem se denunciar. As reclamações sobre o comportamento daqueles que adquiriam os ingressos mais populares eram frequentes. O problema "é que a 'geral' fala alto, alguns de seus frequentadores, que já assistiram ao filme, começam a dizer o que vai acontecer: 'A menina vai cair', 'ele morre', 'depois eles se casam' e outras coisitas que tiram o prazer do ineditismo e a paciência de quem assiste" (CORREIO DE ARACAJU, 4 dez. 1939, p. 1.), reclamava um frequentador.

Havia um impasse entre os compradores dos bilhetes das "cadeiras" e da "geral". O fato

6. REVEL, Jacques (org.). Jogos de Escala: a experiência da microanálise. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

era público e foi largamente registrado. Frequentemente os ocupantes das cadeiras se queixavam das gerais, que pagavam menos para ingressar nos cines. Os preços dos bilhetes que davam acesso aos cines-teatro variavam de acordo com a posição e as acomodações. No cine Guarany, por exemplo, em sessão de matinê a poltrona custava 1$500 enquanto a geral pagava $800 pelo ingresso (FOLHA DA MANHÃ, 3 jan.1939, p.1). Já a soirée saía mais salgada a poltrona custava 3$500, a meia entrada 1$700, e a geral R$1$100.

Acompanhando recomendações oficiais e graças à febre por produções hollywoodianas, os cinemas apresentavam a Guerra sob a ótica norte-americana. Porém, em Aracaju, as salas de exibição eram também locais para demonstrar noções de modernidade, o que nem sempre ocorria.

Numa época em que se esperava cultivar a ordem e obediência às normas, alguns aracajuanos utilizavam a escuridão do cinema para extravasar sua liberdade. As reclamações sobre o comportamento das "gerais" é frequente nos jornais. O desrespeito à execução do Hino Nacional, as piadas contadas durante as sessões, bem como a disposição de alguns em assistir aos filmes mais de uma vez para anunciar o enredo antes das cenas acontecerem irritava uma parte da população, incomodada em dividir o mesmo espaço com determinadas pessoas.

Mas a confusão tinha certa lógica de funcionamento. O tumulto só ocorria quando as luzes se apagavam. As tentativas de determinar a conduta dos assistentes, em meio à normatização perpetrada pelo Estado Novo, esbarravam nas táticas[7] utilizadas pela população para burlar a intimidação da presença policial nas salas de cinema. Além de atentar para estes artifícios sociais do dia-a-dia, Michel de Certeau[8] destaca que o cotidiano é marcado por embates entre os fortes, que determinam as condições dos contratos sociais, e os fracos, que procuram obter ganhos em determinadas situações, resistindo à ordem imposta.

Desse modo, percebe-se que os cinemas aracajuanos à época da Segunda Guerra estavam tomados pelos filmes produzidos em Hollywood. Estes se encarregavam de trazer as últimas novidades que circulavam no mundo, seja num recurso diferente como o filme em cores, falado em português (dublado), ou aqueles que traziam os atores preferidos, ou temas mais recentes, como os filmes de guerra. Mas os cinemas eram utilizados para diferentes finalidades. O Estado Novo tentava propagar o nacionalismo e manter a população informada através dos cines-jornal. E em meio aos "espetáculos" que pregavam valores tão específicos de ordem e progresso, os frequentadores dos cines reorganizavam as possibilidades e proibições de uso das salas de exibição. Assim, as salas de cinema, não apenas confundiam o real e o irreal nas telas, mas também funcionavam como espaço privilegiado para que a população traduzisse suas perspectivas e inconformidades sobre o cotidiano aracajuano.

7. Cf. Sobre o conceito de tática ver CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer. 15 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

8. Cf. CERTEAU, Michel de. Práticas de espaço. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2 Morar, cozinhar. 8 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de...[et.alli] **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (Pós 1930)**. Rev. Amp. Atual. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001. v.1.

BENAJMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica**, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; pref. Jeanne Maria Gagnebin. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas; v. 1).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. 15 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. Práticas de espaço. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2 Morar, cozinhar. 8 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GINZBURG. Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e História. Trad. Frederico Carotti. 2 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.p.143-275.

GOMES, Paulo Emílio Sales. **Cinema:** trajetória no subdesenvolvimento. São Paulo: Paz e terra, 1996.

KRACAUER, Siegfried. **O ornamento da massa**: ensaios. Trad. Carlos Eduardo Jordão Machado, Mrlene Holzhausen. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MENGUELLO, Cristina. **Poeira de estrelas:** o cinema hollywoodiano na mídia brasileira das décadas de 40 e 50. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil**: A penetração cultural americana. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Ser ou não ser um bom vizinho: América Latina e Estados Unidos durante a Guerra. In. **Revista USP**. São Paulo. Junho-Agosto, 1995. p.52 -61.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de Escala: a experiência da microanálise**. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998

ROSENFELD, Anatol. **Cinema**: arte & indústria. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor:** a americanização do Brasil na época da segunda guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

XAVIER, Ismail (org). **O cinema no século.** Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

PERCURSOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA EM ESCOLAS ESTADUAIS LOCALIZADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

Prof. Dr. Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues
Coordenador, UPE - Mata Norte.

Camila Dias Ximenes
Bolsista PIBIC- CNPq. Letras, UPE - Mata Norte.

No início da década de 1990, a discussão sobre questões da educação no Brasil se deu em um contexto fortemente contraditório. De um lado, havia o grande desejo da sociedade civil de tornar concretos os direitos sociais conquistados na constituição de 1988, sobretudo a expectativa da educação como direito para todos. De outro, ações do governo central voltadas a realizar ajustes políticos que se materializaram em ações de natureza técnica e estratégica, que de certo modo, procuraram recuperar a escola, na direção das exigências do mercado (TIRAMONTI, 2000).

Em 1995, o governo brasileiro adotou diversas medidas, no sentido de reduzir o aparato do Estado, como também, reduzir o financiamento das áreas sociais e facilitar a entrada do capital estrangeiro, sobretudo através das privatizações[1]. Ações centradas e voltadas à privatização impuseram "significativas modificações na concepção de democracia e do papel da sociedade no mundo globalizado. Esse projeto político de governo vai-se delineando cada vez mais, dentro dos cânones da escola reformista-liberal" (ibidem, p. 99).

Impôs-se às escolas um modelo padrão de gestão educacional, "em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino" (ARELARO, 2000, p.100).

Não se pode esquecer, no entanto, que todas as questões propostas para a chamada reforma da educação, nesta década, vinculam-se diretamente a uma estratégia política no contexto da reforma do Estado (KRAWCZYK; CAMPOS & HADDAD, 2000)[2]. O papel do BM foi decisivo para o conjunto dessas ações, sobretudo através da CEPAL/OREALC[3]. Através dessa comissão, assessorou, financiou e propôs medidas na direção da chamada "democratização da educação", baseada, por um lado, em princípios já defendidos historicamente por setores da sociedade civil organizada, tais como expansão, equidade e integração e por outro,

1. O ano de 1995 marca o início do primeiro mandato do então Presidente Fernando Henrique Cardoso.
2. No sentido atribuído por Bresser Pereira, reforma significa reformar a estrutura do Estado e a gestão da coisa pública, no sentido de torná-lo mais eficiente, permitindo que, com os mesmos recursos, se realizem serviços de melhor qualidade e numa maior extensão.
3. CEPAL, Comissão Econômica Regional (para a América Latina e o Caribe), integrante do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

por princípios defendidos pelo mercado globalizado, tais como a competitividade, o desempenho e a descentralização (KRAWCZYK; CAMPOS & HADDAD, 2000).

O "foco" sobre a escola carrega em si a centralidade do princípio da descentralização da gestão dos serviços públicos[4]. A descentralização pressupõe, no sentido atribuído pelo BM, a responsabilização da escola pela garantia de condições para operacionalizar a aprendizagem e a redução de influência de fatores externos, tais como "sindicatos, professores e burocratas do governo", no processo de decisão local. Visa desse modo, entre outros, "desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário, ou em níveis secundário inferior, tendo em vista a satisfação de demandas por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades" (CORRAGIO, 2007, p. 100).

A política de gestão da educação, influenciada pelo BM no Brasil, materializou-se através de programas capitaneados pelo Fundo Nacional de Educação – FNDE, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Fundescola. Embora o Fundescola tenha integrado mais de 20 projetos, a sua principal ação foi o PDE, considerado o programa de maior visibilidade e 'carro-chefe' dessa política. É o PDE que vai disseminar na escola a cultura gerencial, com ênfase no planejamento estratégico centrado em resultados, traduzido por uma suposta aprendizagem do aluno[5].

A participação da comunidade no processo de planejamento da escola é elemento considerado pelo PDE como "uma fórmula para realizar a gestão democrática" (ibidem, p. 119). Esta categoria é considerada a mais problemática para a questão democrática e, ao mesmo tempo, a de maior importância no desenvolvimento do PDE. Na prática do PDE a participação apenas diz respeito à execução e prestação de contas financeiras, negando radicalmente a possibilidade de uma prática democrática na gestão escolar.

Outra diferente concepção de gestão escolar, convivendo no mesmo espaço, é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A partir da análise feita por Marques (2000, p. 30), o Projeto Político-Pedagógico pode possibilitar a continuidade de ações educativas desenvolvidas pela escola, resguardando-a da descontinuidade administrativa que tanto caracteriza a gestão pública brasileira. Afirma Marques que pode-se apreender a existência de um potencial político-administrativo na elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico, uma vez que, desta forma, a escola encontrará elementos que favoreçam a sua caminhada institucional e educacional.

Deve-se considerar que a LDB (1996) orienta um processo de autonomia na organização e no funcionamento da escola, no sentido de que ela elabore seu próprio caminho educativo,

4. Esse princípio é o fundamento da reforma do Estado, conforme descrito anteriormente.

5. O Fundescola define como sua missão realizar a assistência técnica focalizando o gerenciamento da escola e o ensino aprendizagem.

dentro de seu Projeto Político-Pedagógico[6]. Assim sendo, o PPP visa, entre outros, valorizar iniciativas inovadoras orientadas por valores, considerando vivências e sentimentos, condições de vida e de trabalho, cultura e qualificação dos professores (FONSECA, 2003).

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi discutir as concepções e práticas do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola em escolas estaduais localizadas na Região Metropolitana do Recife. De modo específico pretendeu-se: a) identificar as configurações que o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola apresentam; b) refletir sobre a importância dada para a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola; e c) analisar as aproximações e/ou os distanciamentos entre as concepções e as práticas do Projeto Político-Pedagógico nas escolas estaduais sediadas na Região Metropolitana do Recife com as compreensões emancipatórias existentes na literatura educacional;

A metodologia proposta para esta pesquisa combina a abordagem de política, conforme Muller & Surel (2002) e de análise de discurso em Fairclough (2001). Os procedimentos seguem um processo de identificação, descrição e de interpretação dos discursos, a partir da relação entre os textos e a prática social.

Utilizando-se da concepção tridimensional do discurso, defendida por Fairclough, procura-se buscar nos textos escritos e orais, utilizados como enunciados da política do PDE e do PPP, quais as mudanças que estão sendo propostas e porque elas estão sendo afirmadas.

Os dados foram coletados a partir da leitura e análise do Projeto Político- Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola bem como de entrevistas semi-estruturadas feitas com o diretor, coordenador de apoio e membros do Conselho Escolar (representante dos professores, funcionários, alunos e pais). Também serão fontes de dados os documentos que originaram as ações relacionadas com o PPP e o PDE.

Esta pesquisa foi realizada em escolas estaduais localizadas na Região metropolitana do Recife. Esta região foi escolhida por concentrar o maior índice populacional no Estado e ao mesmo tempo apresentar baixos índices de aprendizagem dos alunos, segundo o IDEB 2009. Foram selecionadas 02 escolas vinculadas a rede estadual de educação, sob a jurisdição da GRE (Gerência Regional de Educação) Metropolitana Sul. O processo de escolha da amostra de escolas levou em conta a necessidade de diversificação na representatividade da amostra, utilizou-se para tal, critérios de localização e de rendimento educacional. Assim, foram selecionadas escolas de municípios diferentes, e baseado no IDEB, uma escola que ultrapassou o índice médio do Estado e outra escola que ficou abaixo desse índice.

6. No capítulo em que se refere à educação, a Constituição Federal de 1988, estabelece como um dos princípios orientadores a gestão democrática dos sistemas de ensino público e a igualdade de condições de acesso à escola e garantia de padrão de qualidade. A necessidade de elaboração do PPP foi incluída na LDB de 1996, no inciso I do artigo 13. Por outro lado também o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) afirma a necessidade de uma proposta escolar autônoma, ressaltando a importância da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos.

Destaca-se que em 2009, o IDEB das escolas de Pernambuco se manteve abaixo do índice médio estabelecido, média de 3,3 enquanto esse índice era de 3,5. Esta avaliação manteve o Estado de Pernambuco ainda abaixo da média nacional. O quadro a seguir indica esses dados, no âmbito dos municípios e das escolas pesquisadas, confrontando com os dados nacionais e estaduais:

<table>
<tr><th>Município e escolas pesquisadas</th><th>IDEB dos municípios (séries finais do ensino fundamental - Rede estadual)</th><th>IDEB das escolas pesquisadas –2009</th><th>IDEB Nacional (séries finais do ensino fundamental)</th><th>IDEB Estadual (séries finais do ensino fundamental)</th></tr>
<tr><td>Jaboatão dos Guararapes
Escola2</td><td>3,0</td><td>2,8</td><td rowspan="2">3,7</td><td rowspan="2">3,0</td></tr>
<tr><td>São Lourenço da Mata
Escola1</td><td>3,1</td><td>3,3</td></tr>
</table>

(INEP, 2010)

A escola1 tem 787 matrículas, das quais 260 estão no ensino fundamental e 527 no ensino médio. A escola2 tem 1.423 matrículas, das quais 442 estão no ensino fundamental e 268 no ensino médio.

Para efeito de fonte documental de dados para análise, foram considerados os seguintes documentos solicitados às escolas: A mais recente versão do Projeto Político- Pedagógico (PPP), o mais recente Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). As duas escolas disponibilizaram os dois documentos.

Os interesses desta pesquisa foram apresentados aos dirigentes das escolas selecionadas, no decorrer da visita inicial. Foi solicitado ainda o consentimento, para que as informações coletadas pudessem ser utilizadas para fins científicos, seguindo desse modo, princípios éticos em pesquisa social.

Além da recolha dos documentos mencionados anteriormente, na etapa complementar da coleta de dados, desta feita, na perspectiva oral, foi realizada por meio de entrevistas. Por meio delas, se procurou ouvir membros da escola que participaram da elaboração ou execução do PPP e do PDE. Assim sendo, foram entrevistados nas escolas, profissionais que pertenciam ao Grupo de gestão e execução do PDE e PPP, diretores e vice-diretores, professores e outros profissionais da educação.

A seguir dados observados no discurso das escolas que de algum modo identificam configurações que o PPP e o PDE vêm assumindo na gestão escolar[7].

7. PPP1- Projeto Político Pedagógico da Escola1; PPP2 – Projeto Político da Escola2; PDE1 – Plano de Desenvolvimento da Escola1; PDE2-Plano de Desenvolvimento da Escola2; P1E1- Professor1 da escola1; P1E2- Professor1 da escola2. ...

Categorias teóricas	Concepção do PPP (documental)	Concepção do PDE (documental)	Discurso oral
Participação "a forma de decisão colegiada, experimentada, considerando-a um laboratório de qualificação coletiva e de exercício continuo de práticas de participação." (Gramsci). Participação é sinônimo de descentralização e se dá em três graus: Não- vinculante, O processo de tomada de decisão; Vinculante, em que insere-se no contexto da tomada de decisão; Vinculante-autônoma, refere-se a auto-gestão.	"Fortalecer a gestão democrática: superação, negociação e paz." PPP1 "Possibilitar a ação colegiada dos membros da escola." PPP2	"Elaborar diferentes formas de avaliar." PDE1 "Dinamizar a atuação do conselho escolar."PDE2	"a orientação fica por conta da UEx" (a respeito da execução/elaboração do PDE) P3E1 "Todos participam para executar sua parte no desenvolvimento da escola" (sobre a elaboração do PPP) P2E2 "Eu não sei." (a respeito da finalidade/existência do PPP) P1E1
Autonomia "Autonomia se colocar relacionada ao processo de gestão da escola" (PNE-PE, 1996). "Está diretamente relacionada e vinculada a um projeto-político social que pressupõe um caminho a ser buscado e seguido" (SOUSA, 2006)	"Educar para a cidadania: liberdade, autonomia, e responsabilidade." PPP1 "Favorecer a prática da autonomia escolar com a presença atuante do conselho escolar." PPP2	"Elaborar formas diferentes de avaliar." PDE1 "Melhorar a gestão escolar." PDE2	"Quando melhora a qualidade, melhora a autonomia." P1E1 "O PDE deixa a escola mais autônoma em suas decisões de consumo e aplicação das verbas." P2E2 "Com o PPP a escola ganhou mais autonomia por que é um colegiado." P1E2 "O PPP mostra o papel real que a escola se propõe a construir." P2E2

Categorias teóricas	Concepção do PPP (documental)	Concepção do PDE (documental)	Discurso oral
Qualidade "O material científico a reação numérica entre professor e aluno e as condições dos ambientes" (Gramsci) "Adequação do espaço físico, a gestão coletiva, e a garantia dos direitos dos estudantes." (PEE-PE, 1996)	"Alcançar uma escola ainda melhor com educação de qualidade formando para a cidadania." PPP1 "Articular o saber do aluno com o saber científico, avançando qualitativa e metodologicamente."PPP2	"Elevar o IDEB da escola." PDE1 "Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos." PDE2	"o PDE melhora a qualidade de ensino, melhora as condições, [...] se coloca metas pra se alcançar e vai se avaliando se as metas foram alcançadas ou não" P3E1. "Aperfeiçoar a gestão e melhorar a qualidade de ensino" (objetivos do PPP e PDE) P1E2
Qualidade "O material científico a reação numérica entre professor e aluno e as condições dos ambientes" (Gramsci) "Adequação do espaço físico, a gestão coletiva, e a garantia dos direitos dos estudantes." (PEE-PE, 1996).	"Alcançar uma escola ainda melhor com educação de qualidade formando para a cidadania." PPP1 "Articular o saber do aluno com o saber científico, avançando qualitativa e metodologicamente."PPP2	"Elevar o IDEB da escola." PDE1 "Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos." PDE2	"o PDE melhora a qualidade de ensino, melhora as condições, [...] se coloca metas pra se alcançar e vai se avaliando se as metas foram alcançadas ou não" P3E1. "Aperfeiçoar a gestão e melhorar a qualidade de ensino" (objetivos do PPP e PDE) P1E2

No decorrer do processo de análise utilizou-se de três categorias teóricas, consideradas fundamentais para o processo de gestão democrática, especificamente participação, autonomia e qualidade.

A participação, tomada na perspectiva democrática, se relaciona diretamente com o poder de influência, a construção de um consenso, em uma determinada prática social. De outro modo, "[...] seria mais bem traduzida como uma estratégia /pedagogia de aprender a ter poder, a se fazer tomar em consideração, a fazer valer a importância econômica, política e cultural das pessoas, categorias ou classes que estejam participando de um determinado processo social" (SALES, 2005, p. 124).

A segunda categoria, a autonomia, se coloca como um processo que envolve liberdade, ética, no sentido de autodeterminação de pontos de vista e ações que favoreçam a busca do atendimento às necessidades históricas da sociedade civil na defesa dos seus direitos. Este conceito ressalta significados históricos de setores progressistas da sociedade brasileira, um

processo de decisão pautado pelo princípio da autodeterminação, da liberdade e da ética [8].

Por fim, o conceito de qualidade é considerado como um processo que se realiza em todos os espaços da escola, algo para além do âmbito do ensino, da educação e da escola. A qualidade, seja da escola ou do ensino, não se restringe a questões administrativas ou mesmo de método dentro da escola. Trata-se de uma questão complexa, que se relaciona com diversos outros fatores de ordem político pedagógica.

Partindo dessas categorias teóricas aqui descritas e do processo de análise indicado para este estudo, foi possível concluir que:

a) O discurso do PDE acerca da qualidade da escola é definido a partir do resultado final da avaliação, o IDEB, que mede o desempenho acadêmico dos alunos. Este processo se apresenta vinculado diretamente a procedimentos de gestão, tais como, estabelecer metas e avaliar.

b) A qualidade difundida pelo PPP acentua a responsabilidade da escola com a formação para a cidadania. Valoriza a articulação dos saberes dos alunos com o saber científico, instrumentaliza o aluno a participar e interferir na sociedade.

c) O discurso da autonomia no PPP, afirma o papel atuante do conselho escolar na decisão sobre o melhor caminho para o processo educativo. No PDE este conceito refere-se à definição de condições materiais para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes (compras de pequenos equipamentos didáticos), e ao processo de avaliação de resultados.

d) O exercício da Participação proposto no PPP diz respeito ao fortalecimento da gestão democrática, vivida através do conselho escolar. Este conselho é também alvo do discurso de participação no PDE. Aqui ele representa a Unidade Executora (UEx), que tem funções de gestão financeira.

e) Assim, esta pesquisa permitiu-nos observar que convivem no âmbito da escola dois discursos acerca da gestão escolar. No primeiro, orientado pela política do PDE, a gestão escolar é centrada na busca do produto final da escola, ou seja, na avaliação do desempenho e da aprendizagem do aluno. Este discurso vem em direção contrária ao que defende as compreensões sobre gestão educacional na literatura e abordagens emancipatórias da educação.

f) No segundo, observado nos documentos do PPP, prevalece uma perspectiva política da escola, tais como a formação para a cidadania, o exercício da decisão em colegiados, e se aproximam da produção acadêmica defendida neste artigo.

8. Sobre esta questão, ver BORON, 1999. Ele sugere que êxito do ideário neoliberal no campo cultural e ideológico, tem como vocabulário, palavras já existentes e de conceitos democráticos, tornando-as significantes a processos antidemocráticos.

g) Esses discursos que se apresentam com concepções políticas diferentes, convivem dentro de uma mesma realidade escolar e tem uma contribuição pouco significativa para o aprofundamento da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL SOBRINHO, José. **O plano de Desenvolvimento da Escola e a gestão escolar no Brasil: Situação atual e perspectiva**. Documento preliminar. Março de 2001. (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=508158&type=r (acessado em 21.05.07)

BRASIL/MEC/FNDE/FUNDESCOLA**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Fundescola**. Brasília, 2007. In: (http::://www.mec.gov.Br/home/index.jsp?arquivo=fundescola.html.) (acessado em outubro de 2007).

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**, 2007c.

BRASIL/MEC/FNDE/PDDE. **Manual de Orientações PDDE/ 2006**. Brasília, 2006.

BRASIL/MEC/FNDE/DIPRO/FUNDESCOLA. **Fundescola Hoje - 2006**, Brasília, 2006a.

BRASIL/FNDE/DIPRO. **Como Elaborar o planejamento estratégico da Secretaria de Educação**. 2ª edição, Brasília, 2006e.

CONED **II**. PNE – **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. In: Revista Universidade e Sociedade. BH, nov. de 1997.

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO. **Programa de Governo Eduardo Campos**. Recife, out. 2006.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Manual de orientações PDDE/2006**: Secretaria de Educação e Cultura e Esportes/FNDE. Recife, 2006.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Escola Democrática. Gestão escolar: Fundamentos teóricos.** Recife, 2005.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Projeto de Melhoria da qualidade da educação – Programa Educação de qualidade – Pernambuco, 2005-2008**. Recife, 2004.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Plano Plurianual 2004-2007 – Lei nº 12.427**.Recife, 2003a.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Sistema de avaliação educacional de Pernambuco: SAEPE: relatório 2002**/ Secretaria de Educação e Cultura. Recife, 2003b.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Plano Estadual de Educação 2000-2009. Lei nº 12.252 de 08 de julho de 2002.** SEDUC. Recife, 2002.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **PROGESTÃO–Curso de capacitação à distância para gestores escolares guia de implementação.** SE. Diretoria de Desenvolvimento da Escola e

do Estudante. Recife, 2002 a.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **PGE: Plano de Gestão da Escola – SEE/PE / DDEE – Produto 1**. Recife, 2002b.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **PGE: Plano de Gestão da Escola – SEE/PE / DDEE – Produto 2.** Recife, 2002c.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Plano Estadual de Educação 1996-1999. Educação de qualidade: direito de todos. SEE/PE.** Recife, 1996.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. **Plano Nacional de Educação: Diretrizes/objetivos e metas por modalidade de ensino**. SEC/PE / CEE-PE. Recife, S/D.

SEE/PE. **Cadernos de Gestão nº 3**.- **A escola que construímos**. Diretoria de coordenação e organização escolar, Recife. Novembro, 1998.

SEE/PE. **Cadernos de Gestão nº 2**.-**Viver a Escola**. Diretoria de coordenação e organização escolar, Recife, Novembro. 1997b.

SEE/PE. **Cadernos de Gestão nº 1**.- **Projeto da escola e da vida**. Diretoria de coordenação e organização escolar, Recife. Janeiro, 1997 a.

SINTEPE. **Gestão democrática da educação - Cadernos temáticos nº 2**. Recife, dez, 2000.

XAVIER, A. C. da R.; AMARAL SOBRINHO, J. **Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 2ª ed. / Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999.

XAVIER, A. C. da R.; AMARAL SOBRINHO, J. **Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3ª ed. / Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE.

A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA – O TRABALHO COM O TEXTO

Tarcísio Freitas Araújo
Campus Nazaré da Mata/UPE

Anelilde Maria de Lima Farias
Orientadora (UPE)

"[...] Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade." (Paulo Freire)

RESUMO

Diante da análise da prática pedagógica dos sistemas tradicionais de ensino, as atividades de escrita e leitura devem estar concisas como produção única, simultânea, na elaboração e fruição do texto. O uso social dessa atividade no âmbito textual representará para nós aquilo que chamamos de Letramento. Entender os sistemas e as propostas da Alfabetização voltados para a existência real da aprendizagem fará com que o professor ensine muito mais do que códigos e dilemas, mas sim o despertar de ideias nas quais, a partir do texto, o leitor vai muito mais além, interagindo e buscando a si mesmo numa relação direta autor-leitor-mundo. Como suportes para a construção desse trabalho destacam-se com mais particularidade os textos de Magda Soares a respeito do tema e de sua didática.

Palavras–chave: Leitura; Escrita; Alfabetização; Letramento; Texto

ABSTRACT

Faced with the analysis of pedagogical practice of traditional teaching systems, the activities of writing and reading should be concise as an unique production, simultaneously, in the development and fruition of text. This activity social using means for us what we call Literacy. Understanding the Alphabetization's system and proposals focused on the real existence of learning will make the master teaches so much more than codes and dilemmas, but the awareness that by the text, the reader goes much further, interacting and questing himself in a direct relationship between author-reader-world. As support for this scientific construction, we can stand out with a high particularity the Magda Soares' texts about this subject and its teaching process.

Keywords: Reading, Writing, Alphabetization; Literacy; Text

INTRODUÇÃO

Avaliando a prática inicial do amplo processo de desenvolvimento da linguagem, que parte desde a sua aquisição até a sua atividade funcional, percebemos a importância significativa da constante relação formadora e constitucional da aplicabilidade da leitura e da escrita na vida de todo e qualquer usuário da língua, independentemente do meio pelo qual circule ou profira esse fator comunicativo.

Tomando a proposta de Alceu Ravanello Ferraro em seu artigo *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil* como uma das ideias deste trabalho, reafirmo, junto com o mesmo, a ideia de que estudar analfabetismo e letramento no Brasil é observar as características educacionais de cada quadro político em cada época específica.

Durante muito tempo, como resquício de uma educação germinada em fatores políticos fracos, prevaleceu na escola a ideia de que língua funciona como um sistema de códigos estáticos e acabados, e que o aluno tem por obrigação que dominá-los. Essa concepção, apesar de há muito contestada, não desapareceu de todo até hoje. Vemos sua fraqueza, em termos da pedagogia de leitura e escrita, ao pressupor-se que, de acordo com esta concepção de língua, o princípio da ideia do que é ler equivaleria ao ato de mera decifração de um código. Em se tratando de alfabetização, o esforço da escola seria apenas o de ensinar as correspondências letra-som. Sob esta ótica, alfabetização é apenas o ensino do código linguístico, ou seja, o conhecimento das letras do alfabeto e de seus respectivos sons, excluindo-se por completo qualquer atividade que estivesse vinculada à inserção do letramento.

Dimensionando este trabalho ao tema em debate, coloca-se em questão a aplicabilidade do ensino de alfabetização que realmente se comprometa com o rompimento de uma metodologia antiquada e deficiente ao se tratar de letramento, levantando as seguintes problemáticas: por que os processos de Alfabetização e Letramento não estão ainda engendrados? Sistemas tradicionais de alfabetização dificultam o amadurecimento da interação comunicativa (via texto) de crianças inseridas num mundo que exige o letramento?

Considerando escrita e leitura como um único trabalho existente num plano paralelo, existindo, ambos, de uma forma única e indivisível, não havendo assim escrita sem uma prática da leitura, constata-se, ainda como ideia hipotética, que o sistema de alfabetização tradicional é ainda incapaz de proferir o letramento devido às práticas deficientes das atividades de leitura/escrita.

Nas construções deste trabalho, identificamos como proposta principal o inicial plano em avaliar o desenvolvimento do sistema de Alfabetização centrando-o nas práticas sociais do Letramento, e dentro de uma análise mais específica, definir os suportes ideológicos para o que seria Alfabetização e o que seria Letramento; analisar a atividade efetiva e produtiva no momento da associação Alfabetização/Letramento; observar alguns elementos que, ainda hoje, dificultam o aprendizado dos sistemas básicos da escrita e da leitura e, por fim, descre-

ver o processo natural do aluno como servindo de instrumento para o ensino/aprendizado da prática da leitura e da escrita diante do trabalho com o texto.

Para a construção deste trabalho, houve, como referências e suportes metodológicos, os textos de autores consagrados na área (como Magda Soares, Alceu Ferraro e Carla Mirella) a fim de esclarecer todo o processo em torno de Alfabetização e Letramento; cabendo ao pesquisador as atividades de pesquisa, coleta de dados e inserção no campo de estudo avaliando o desempenho do corpus analisado.

O QUE É ALFABETIZAÇÃO? O QUE É LETRAMENTO?

Devido à precariedade no uso da língua e de seus sistemas estruturacionais quando posta em atividade de uso social num contexto amplo e variado, diferente do que se via nas escolas, o debate sobre a verdadeira proposta de se aprender a ler e a escrever foi iniciado.

Observou-se a necessidade de se trabalhar uma nova proposta pedagógica dentro dos círculos das habilidades em escrita e leitura a partir da percepção de que a verdadeira funcionalidade comunicativa da língua estava muito enfraquecida ou, em alguns casos, não existia nem em sua "pior" representação.

Estava, o sistema vigente de alfabetização, sendo eficiente o suficiente para desenvolver em seus alunos a capacidade comunicativa evolutiva para além da escola? Como era trabalhada a prática da leitura e da escrita? Os textos instruídos estavam compromissados em fazer valer-se sob um uso social?

Diante dessas e tantas outras questões pertinentes, a necessidade em aprimorar, de imediato, o sistema tradicional do ensino de alfabetização foi colocado em discussão.

A primeira referência à palavra Letramento, no Brasil - de uma certa maneira ainda a princípio pela formadora e estudiosa da linguagem Magda Soares - é feita em 1980. Constatamos assim que, relevantemente, a ideia de Letramento é ainda nova na educação em nosso país, sendo talvez por isso que ainda hoje insistimos em nos depararmos com uma formação educacional inicializadora totalmente excluída de uma existência social firme, verdadeira e relevante.

Existindo nos Estados Unidos há mais tempo, a prática do Letramento (Literacy) colocava em evidência uma formação inicial do aluno que realmente levasse o falante a produzir a prática da leitura, da escrita e da comunicação em geral sob um ato reflexivo de uso social dessa língua.

Não era apenas preciso saber fazer, exigia-se também o conhecimento de como colocar o texto em prática, de como fazê-lo funcionar diante de uma série de inusitadas situações funcionais da linguagem. Desde cedo, o falante aprendia que a língua, por ser um efeito do uso social, não se apresentava de uma maneira estática e não-concebida, mas que o seu uso advém da interação entre esses diversos falantes e, ainda mais importante, é preciso dar à lin-

guagem todas as ferramentas necessárias para que o ato comunicativo interpretativo ocorra simultânea e equivalentemente tanto para o emissor quanto para o receptor.

No Brasil, a discussão dessa nova abordagem surge de uma maneira ainda mais desafiadora! A ser enraizada no conceito de Alfabetização, o sistema ortográfico deveria deixar de ser o único objeto lingüístico estudado. As relações iniciais que deveriam ser ensinadas são as noções de associação entre elementos gráficos e fonéticos; os erros e dificuldades das crianças em relação à língua escrita seriam justamente os indicadores que o professor deveria explorar.

Procurando estipular bases teóricas e metodológicas da prática do Letramento voltada especificamente para a leitura/escrita na escola, um primeiro pressuposto seria de que a escola deve, para começo de tudo, evitar a "famosa" visão etnocêntrica, desfazendo seus preconceitos de que há textos bons e ruins, textos permitidos e textos proibidos, bem como a ideia de que texto, gramática e leitura devem ser vistos separadamente.

Concebendo a linguagem como um fenômeno vivo e mutável, social, dinâmico, flexivo e coletivo, a escrita/leitura, portanto, devem também assumir esse caráter, passando a serem vistas sob um ângulo cultural e social. Diante dessa nova perspectiva, propôs-se usar o termo Letramento para referir-se justamente ao uso social da leitura e da escrita em "detrimento" da ideia de Alfabetização como o único ato de conhecer as letras e seus sons no processo de codificação/decodificação (grifo do autor).

> [...] a Alfabetização refere-se à aquisição da escrita, enquanto a aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas da linguagem, o Letramento. Este, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, seu uso e elementos para a ação comunicativa eficiente. (TFOUNI, 2004, p.9)

Soares (2004, p.14), em seu artigo "Letramento e Alfabetização: as muitas facetas", nos alerta de imediato para a indissociabilidade entre Alfabetização e Letramento (tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica).

> Dissociar Alfabetização e Letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita (a Alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua (o Letramento). Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a Alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais, de leitura e de escrita,

> isto é, através de atividades de Letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver, amadurecer, fortalecer, no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da Alfabetização. O Letramento não é posterior à Alfabetização, ambos devem ocorrer e progredir simultaneamente. (SOARES, 2004, p.14)

Propõe-se, de início, reconhecermos a Alfabetização como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; depois, é importante que a escola dê continuidade à Alfabetização, desenvolvendo-a num contexto de Letramento, evidenciando assim as possibilidades maiores na aplicabilidade da leitura e da escrita.

O DESAFIO DO ENGAJAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Conhecendo a leitura e a escrita como um processo de formação não-passivo, exigindo descoberta e recriação, procurando desenvolver uma metodologia renovada, de forma que passe a ser aplicada de uma maneira bem mais efetiva e frutífera, o professor, na proposta da aplicação de uma aprendizagem direcionada ao uso do que é ser alfabetizado, pode propor um ensino que realmente configure o aluno dentro de seu contexto comunicativo real. Isso, em contrapartida, não significa trabalhar a leitura e a escrita de forma concisa e "simplificada", mas sim usar os elementos comuns ao aluno, trabalhando esses ícones e usando-os como próprias ferramentas de habilidades para a leitura e escrita.

Muitos professores talvez pensem que é impossível alfabetizar uma criança mantendo-a em contato com um texto de "verdade", seja por falta de confiança na capacidade do aluno, seja pelo medo de fugir do tradicional e não conseguir bons resultados, o professor acaba limitando o aluno e oferecendo-lhe ainda poucos subsídios para uma formação leitora/escritora eficiente na prática social.

À medida que o aluno depara-se com construções linguísticas fracas ou até mesmo incoerentes, a sua necessidade textual abrangente diminui. O método mecânico e ainda tradicional em muitos sistemas de alfabetização exclui a funcionalidade comunicativa da escrita e da leitura, limitando no aluno a sua capacidade de percepção e interação.

> O bebê baba.
> A babá do bebê é boa.
> A bola do bebê.
> A bala da babá.

Construções como essa não permitem ao aluno uma reflexão própria e necessária da linguagem: Quem? Onde? Como? Por quê? Quando?

Segundo Votre (1992, p.124), em estudos sobre os padrões de inicialização à leitura, o nível baixo de eficiência tanto em leitura quanto em escrita deu-se devido a inconsistência do modelo inicial, não-coeso, pouco coerente, dos textos das cartilhas e materiais de iniciação à leitura e treinamento da escrita.

Dentro desse antigo sistema, a criança estaria sendo alfabetizada? O método conservador ensina a funcionalidade da língua ou ensina o aluno apenas a reconhecer símbolos e decodificá-los? No texto, há a mútua interação autor-leitor-mundo? O sistema deve continuar partindo do micro e quase que excluindo o macro? Inserido nesta metodologia e sendo fruto dela, o aluno estaria hábil para prosseguir sua vida leitora diante de uma diversidade de gêneros textuais?

Considerando a inserção do homem num mundo que guiará segundo seus preceitos, estudiosos da linguagem, em meados de 60 a 80 deste século, consideraram a dimensão cultural como requisito e elemento norteador ao ato de aprender. Para eles, a aprendizagem resulta da interação que sujeitos estabelecem entre si e com o real a sua volta. Dentro dessa linha de pensamento, Orlandi (1993, p.181) afirma basicamente que o sentido do texto deve existir na interação autor-leitor-mundo. O texto não é resultado da soma de frases nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma ação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados; esta margem (intervalo) não é vazia, mas preenchida pelos aspectos sócio-culturais de cada indivíduo.

Soares (2004, p.14), nos alerta para a indissociabilidade entre Alfabetização e Letramento; segundo ela, um não pode ser visto como mais importante que o outro e, nem por isso, separáveis. Ambos devem ocorrer de forma paralela, em que um sustentará o outro. Contudo, Magda Soares nos apresenta a situação em que é possível sim um analfabeto (por não conhecer e dotar-se das habilidades da escrita e da leitura), ser, apesar disso, um indivíduo letrado. Embora analfabeto, essa pessoa pode viver num meio onde a escrita e a leitura têm presença: interessando-se por uma fotografia no jornal e "esquadrinhando" aquela manchete; ditando cartas, bilhetes e avisos para que outras pessoas os escrevam; pedindo a ajuda de alguém na leitura de um endereço com um ponto referencial. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve e comenta as histórias que são lidas, ou seja, a criança que percebe o uso e a função da escrita e da leitura sem dominar seus sistemas alfabéticos é, muito mais do que isso, uma criança com bases fortes e letradas. E é justamente esta intimidade e gosto que o professor deve aproveitar na alfabetização.

Não existe o grau zero de letramento, pois mesmo os analfabetos, vivendo numa sociedade que exige e vive o letramento, demonstram o Letramento. Porque Alfabetização e Letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, e ao mesmo tempo aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, o conceito de Letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do

processo de Alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de Letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 15)

ALGUNS ÍCONES RELEVANTES QUE DIFICULTAM O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

Observando o desempenho estrutural comunicativo (via texto) de muitos alunos em séries iniciais e até posteriores aos anos elementares do sistema de alfabetização, relatamos que, ainda hoje, muitos alunos carregam um acúmulo de "problemas de apropriação funcional" em se tratando de leitura e escrita.

O Instituto Paulo Montenegro, através do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), no ano de 2009, divulgou que quatro em cada 10 brasileiros que cursaram até a 4ª série e hoje têm de 14 a 25 anos, não conseguem compreender nada além de um pequeno bilhete ou breve anúncio. Muitos alegaram que a não-compreensão de um texto longo é devido à incidência de muitas informações, sendo assim, o leitor torna-se incapaz de deter-se a um único raciocínio ou de "ligar" as idéias.

Admitindo-se uma relação dialógica entre a dinâmica da vida estudantil deste aluno e o ensino a partir da prática de compreensão e construção, a atividade de alfabetização (juntamente com a prática social do letramento) apresentará muito mais subsídios coerentes, concretos e eficazes para que o aluno sinta a real necessidade do texto e saiba a grande importância em dominar o seu uso.

Em vez de trabalhar sob padrões rígidos e não-dotados do uso social, o professor e suas intervenções educativas seriam guiados por uma prática pedagógica que evidentemente, estaria incumbida em fazer o estudante conhecer os ícones convencionais da língua, mas que muito além disso, também estaria responsável por fazê-lo perceber que o texto só existe, em primeiro plano, porque há necessidades primordiais por trás dele como: comunicar, transmitir, informar, inferir, convencer, emocionar, persuadir.

Como é sabido, em muitas turmas de alfabetização, ainda hoje, uma das prioridades é ensinar a ler e escrever convencionalmente sob os preceitos da organização estruturacional da língua diante da norma padrão. Apresentando, de início, essa proposta como única e mais apropriada "justificativa" para se aprender a ler e escrever fará com que a criança (ou o adulto analfabeto) se sinta obrigado a primeiro memorizar as regras de funcionamento da língua para que só depois venha a perceber o uso comunicativo do trabalho com o texto. Destacamos, portanto, um dos primeiros ícones que tanto pesam na aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita: a forma inicial de como é apresentada a necessidade em ser alfabetizado como sendo sinônimo de falar corretamente.

Quase que excluindo as práticas sociais, o professor, adotando esse sistema, constrói barreiras para o aluno que não está inserido nessa necessidade e, de certa forma, não tem a

obrigação de, em seu meio cotidiano, "falar corretamente". Sendo assim, uma série de outros fatores contribuirão para que esse aluno tenha e carregue, posteriormente, um conjunto de empecilhos na aquisição e domínio da leitura/escrita.

Para o aluno que não consegue ver no texto a necessidade comunicativa inerente à comunicação, a inserção em um mundo do qual surgiu diferente do seu; a negação de seus princípios e a visão de que sua cultura não se adequa aos sistemas ensinados na escola; o medo de abalar a primazia até então concedida à oralidade (sua mais típica forma de expressão) e o receio de trair seus pares com o ingresso no mundo letrado, promoverão os maiores e mais relevantes ícones que trarão insegurança na conquista da nova identidade leitora/escritora, ocasionando, então, um não-desenvolvimento de suas habilidades para com o texto.

Segundo uma análise a respeito das proposições de Carraher, Schileimann, Colello e Silva (1989, p.75), um ensino de alfabetização inicial guiado sob a prescrição de que o mais importante é ler e escrever conforme os moldes da gramática padrão fará com que muitos alunos pareçam pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e a escrever; ao invés disso, o aluno passará a ver essa atividade como um ato desnecessário e longínquo, em que será mais propício "desistir" de aprender do que tentar tornar-se hábil a esta proposta que não lhe pertence.

Em oposição a esta realidade e procurando analisar o processo de alfabetização como um ato educativo que ainda precisa ser remodelado, é preciso considerar, como ponto de partida, que a Alfabetização deve existir não só em acordo com a visão da utilidade padrão, mas que, também tão importante quanto, a Alfabetização deve estar construída sob as práticas letradas de diferentes comunidades e grupos sociais, dando vez às experiências de diferentes alunos.

Lidar com essas diferenças, trabalhar sob as formas diversas de conceber e valorizar a escrita, observar os diferentes usos de uma única língua, enfim, conceber a Alfabetização como um efeito de todos esses fatores juntos, significa percorrer uma longa e nova trajetória pedagógica, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular mas que, em contrapartida, trará ao aluno o verdadeiro sentimento sobre o que é escrever, como ler e para quê serve o texto.

Por último, ao considerarmos os princípios do alfabetizar-letrando (Letramento), devemos admitir que o processo de aquisição da língua escrita está fortemente vinculado a uma nova condição cognitiva e cultural, e que por isso não deve vir desassociado do mundo particular de cada aluno. A aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação - da e por meio da direção das práticas sociais sobre grupos comunitários que já são letrados - não sendo, portanto, apenas um processo marcado pela aquisição de regras e estruturas gramaticais, mas também um ato de experiência e (re)descoberta. Pois como todo processo de aprendizagem, a atividade de ler e escrever também requer um processo de erros e acertos, de espera e de continuidade, de assimilação e de desempenho.

A REFLEXÃO NATURAL DO ALUNO COMO INSTRUMENTO NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

É relevante associarmos o processo de evolução da leitura e da escrita da criança com a teoria do Desenvolvimento Intelectual, elaborada por Piaget, a fim de que se possa, ainda que de forma muito prevista e não muito abrangente dentro da área do trabalho com o texto (propriamente dito), entender como é o ato natural do desenvolvimento psicológico na atividade da aquisição e decodificação dos signos linguísticos.

> Tratando os atos biológicos como respostas de adaptações ao meio físico, o homem é, de certa maneira, determinado inicialmente pelo meio e, sendo assim, sua função cognitiva estará totalmente ligada ao ambiente em que ele vive e às coisas que ele conhece. Deve-se, portanto, pensar no desenvolvimento intelectual como sendo, a princípio, diretamente proporcional às condições externas do indivíduo. O desenvolvimento intelectual desenvolve-se à mesma proporção que o desenvolvimento biológico, onde mente e corpo funcionam de forma atrelada. [...] a organização é inseparável da adaptação: Eles são dois processos complementares de um único mecanismo, o primeiro, com aspecto interno, o segundo com aspectos externos. (PIAGET, 1959, ps. 7/8)

Segundo a proposta de Piaget, os atos intelectuais são entendidos como atos de organização e de adaptação ao meio. O estudioso afirmou que os princípios básicos do desenvolvimento cognitivo são os mesmos do desenvolvimento biológico, e dessa forma, os processos de organização e adaptação são interdependentes. Observando esta assertiva, não podemos separar a atividade intelectual do funcionamento total do organismo. Logo, numa atividade de escrita e leitura numa turma de 1ª série inicial, por exemplo, o professor não pode exigir-lhes desempenhos e interações semelhantes aos de uma criança que já está no sexto ano do Ensino Fundamental, pois o leitor mais jovem (quase que na totalidade dos casos) não terá artifícios ou conhecimento de mundo o suficiente para trabalhar o texto da mesma forma que as crianças mais velhas. Este fenômeno ocorre porque o intelecto da criança, conforme Piaget, ainda não foi mobilizado por fatores externos que a fizessem desenvolver-se tanto biológica quanto fisicamente. Ambas as atividades, intelectual e biológica, são partes do processo global através do qual o organismo adapta-se ao meio e (re) organiza suas experiências já vividas e aprendidas. Sendo assim, a criança deve trabalhar com o texto conhecendo-o como ícone que faça parte de seu intelecto, de modo que a prática da leitura e da escrita ocorra em uma média proporcional à sua idade e de uma maneira natural, sem intromissões ou obrigação.

Trazendo a perspectiva do campo psicológico e intelectual para o trabalho didático-metodológico, as modalidades organizativas de leitura e escrita devem desenvolver-se de forma natural e espontânea na criança, e o professor, que tem o papel de mediador diante desse

processo, deve trabalhar de acordo com esse ritmo natural e usá-lo a seu favor. Sendo assim, para ensinar a ler e escrever, o professor aplicaria o ensino de Alfabetização dentro de projetos didáticos que realmente estimulassem os alunos a refletir sobre a proposta da leitura e da escrita como uma representação natural de sua expressividade mental e comunicativa. O aluno, trabalhado sob este ângulo, estaria mais apto a perceber o trabalho com o texto como sendo um mecanismo de diferentes representações: pela leitura, ele conheceria e dialogaria com o outro, e pela escrita, ele desenvolveria seu raciocínio a fim de convencer, persuadir ou informar.

Conforme o plano de aula formulado pela *Área de Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita*, o trabalho de alfabetização direcionado às capacidades da escrita e da leitura deve seguir os parâmetros desenvolvidos convencionalmente, mas a atividade de moldá-los às condições dos alunos, que são infinitas, cabe ao professor.

Sugerido pela FVC, o professor, antes de iniciar a apresentação formal do texto e do gênero trabalhado, poderia reverter o processo, deixando as conclusões (percepções) por parte dos próprios alunos que, ao corresponderem aos estímulos partidos do texto, conseguirão entender as características dele (consequentemente do gênero inserido) a partir da leitura da própria historinha.

Quanto maior a proximidade do estudante com o campo semântico trabalhado e a quantidade de informações adquiridas no contato com outras palavras, mais claras serão as chances de ele analisar as referências textuais e, de certa forma, antecipar o que quer transmitir o texto. Típico de cada construção textual em particular, algumas expressões farão com que a própria criança perceba que esses elementos são usados para determinada "categoria" de texto, por exemplo: "E viveram felizes para sempre" corresponde a um conto de fadas; "Era uma vez..." é muito usado em historinhas; textos estruturados em versos e estrofes trata-se de um poema, cantiga ou ditados populares...

Sugere-se, também dentro do mesmo plano, que os alunos escrevam textos conhecidos, comuns a todos eles, permitindo ao professor notar como eles relacionam o que pensaram e o que já sabem com aquilo que escreveram, revelando assim os conflitos que têm e os que já dominam.

Explorar a linguagem para escrever pressupõe analisar a língua dentro de sua função comunicativa; por isso a leitura de textos "memorizados", de assuntos próximos da criança, fará com que ela identifique com mais facilidade o que está registrando e que passe a refletir melhor a respeito do que irá escrever e de como o fará.

A REESCRITA DE TEXTOS COMO UMA PROPOSTA DE TRABALHAR A LEITURA E A ESCRITA

Trabalhando a produção textual sob uma abordagem diferente e dinamizada, o texto escrito, lido ou recontado pelas crianças refletirá de forma mais natural e arbitrária todas

as suas ideias, inferências e visões referentes àquela história que lhes foi contada, além de demonstrar com bem mais clareza todo o "domínio" de estruturação linguística que aquela criança possui.

Diante dessa nova proposta, um estudo conduzido por Ani Siro, psicopedagoga e mestra em Ciências, no México, revelou que, quando estimuladas de verdade a se produzir um texto que terá circulação e resultado, as crianças se empenham muito mais em organizar a estruturação de suas produções, procurando ao máximo adequá-las às caracterizações da variedade padrão sem que a "essência" e ingenuidade naturais não sejam abaladas. Ou seja, as crianças procurarão ao máximo trazerem em seus textos um reflexo mais perfeito possível daquilo que elas entendem, pensam ou sentem em relação à proposta pela qual o trabalho com o texto se veicula.

O que comumente ocorre com muitos textos em sala de aula é que, diante do auxílio e da correção do professor, essas produções acabam aos poucos perdendo a identidade da escrita da criança e assumindo um formato mais amadurecido e elitizado. Mas então seria possível valorizar a proposta original da criança sem condicioná-la à atividade rígida das normas do Português? E como o professor deve pronunciar-se diante dos "erros" de seus alunos?

É importante levarmos em consideração que a correção dos textos é um elemento importantíssimo na prática da escrita e no desenvolvimento do processo de alfabetização, de maneira alguma é para ser erradicada ou ignorada. Mas o que se põe em questão é que o professor não desvincule o texto da visão da criança-autora. Muitas vezes, de maneira involuntária e não premeditada, o professor, no ato da correção, acaba limitando a criança a produzir textos apenas segundo aquelas regras de escrita e de ortografia, o que gera desconforto e insegurança para alunos que não estão completamente alfabetizados e/ou instruídos sob os preceitos da gramática normativa.

> Quanto mais oportunidades as crianças tiverem de escrever textos seguindo suas próprias regras ortográficas, maiores possibilidades terão de conquistar, pouco a pouco, o conhecimento da ortografia. (ARGUERO, Célia Diaz - Aprender y Enseñar la Lengua Escrita em el Aula)

Portanto, a reestruturação da correção é a chave para a moldagem dos textos, procurando ao máximo mantê-los no mesmo formato tanto semântica quanto linguisticamente. Propostas ruins geram o desinteresse pela escrita. Muitas vezes, segundo Ani, as crianças se sentem desmotivadas devido à solicitação que recebem dos professores ("Minhas férias"). Em contrapartida, se há um bom convite, a tarefa tende a tornar-se mais prazerosa e a criança se sentirá desafiada, tomando aquilo como um compromisso pessoal. Por isso não será muito proveitoso mostrar logo de início aos alunos como produzir aquele texto ou o que ele deverá escrever, é preciso deixá-los livres para tentarem fazer o máximo diante da escrita, lembran-

do-lhes sempre de que o texto deve transmitir a visão do autor de forma mais real possível.

Trazendo como proposta a criação de contos tradicionais contados com base no ponto de vista de outros personagens, por exemplo, o aluno terá a chance de explorar sua criatividade e pôr toda a sua força e seu trabalho para que a sua produção reflita exatamente a mesma história, mas por um ângulo diferente, pois mais importante do que a apreensão e fixação em regras gramaticais é a capacidade de valorização do texto como campo de existência e interação entre autor-leitor-mundo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da necessidade de execução deste trabalho científico, bem como das próprias características que permeiam esta pesquisa, lançou-se mão da seguinte metodologia: de acordo com Oliveira (2003, p. 13), "os estudos exploratórios têm como objetivo a formulação de um problema para efeito de uma pesquisa mais precisa ou, ainda, para elaboração de hipóteses".

Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa exploratório-bibliográfica, por recorrer ao uso de materiais como livros, revistas, artigos sobre o tema, além de algumas pesquisas em sites especializados, observando-se assim as variáveis não controláveis de um fato analisado (sistema tradicional do ensino de alfabetização), administrando-se, quando possível, os resultados corroborados pelos diversos estudiosos já consagrados na área.

Toda esta pesquisa e suas consequentes hipóteses foram sustentadas diante do trabalho de observação de textos de alunos em níveis diversos no processo de alfabetização, com turmas de 6º ao 8º anos, existindo principalmente como motivação inicial para a concretização desta pesquisa. Nesta ocasião, foram analisadas as viáveis aplicabilidades e apropriações dos sistemas da língua escrita no intuito de uma transmissão comunicativa eficiente que atinja perfeitamente suas reais proporções e necessidades de interação no momento da leitura e da escrita e, posteriormente, do trabalho com o texto.

Já quanto aos fins, é descritiva, pois visa descrever os desafios, requerendo a interpretação e atribuição (ainda que hipotética) de significados no processo de pesquisa, não necessitando, em contrapartida, do uso de métodos e técnicas estatísticas. Nesse sentido, fica compreendido que, trata-se também de uma pesquisa com caráter exploratório, uma vez que busca, além de descobrir fatos ou situações que precisam ser modificados, investigar alternativas capazes de serem inseridas no corpus inicial (o ensino de alfabetização).

Por essa razão, **A Prática da Leitura e da Escrita – O trabalho com o texto** foi "desenhado" segundo todo um procedimento metodológico que teve como objetivo delinear o caminho a ser percorrido pelo pesquisador na tentativa de relacionar a teoria com a vivência, abordando então a aplicabilidade da prática do Letramento na atividade do ensino de Alfabetização e o seu produtivo trabalho com o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promovendo uma constante discussão a respeito de Alfabetização e Letramento, **A Prática da Leitura e da Escrita – O trabalho com o texto** assume o papel de questionador diante de procedimentos metodológicos que trabalham apenas sob a problemática da codificação/decodificação do signo linguístico, excluindo assim a capacidade sócio-interacional da língua e do texto em seu uso diário.

O referido trabalho, em síntese, procurou questionar a existência de um sistema de ensino que realmente trabalhe o uso e a necessidade real, estabelecendo, de certa forma, uma relação de causa e consequência para aquilo que é trazido na escola e aquilo que será aproveitado fora dela. No processo de alfabetização, as práticas docentes que adotam métodos voltados a ensinos descontextualizados e fragmentados cujas metas

é decodificar e memorizar a equivalência entre as letras e os seus respectivos fonemas, colaboram com a perpetuação das diferenças entre as classes socialmente menos favorecidas e os segmentos sociais dominantes, e consequentemente, com o sucesso escolar destes e o fracasso daquelas.

Em contrapartida, em um processo de ensino e aprendizagem em que se consideram os conhecimentos prévios discentes como ponto de partida da aquisição de escrita, os textos são mapeados na rede das produções textuais que circulam socialmente no cotidiano do aluno, e as aprendizagens, construídas em interações mediadas pelos professores, são contextualizadas em espaços privilegiados à constituição de leitores críticos, autônomos: proficientes.

Observando a escola como um campo de saberes diversos e aberta às relações sócio-culturais de seus vários alunos, a Alfabetização deve existir sim com o propósito de reconhecimento entre letra-grafema, mas a lectoescrita (ensino da leitura e das escritas) deve existir muito além desse simples reconhecimento. Tornar o aluno, seja ele a criança em seus anos iniciais de aprendizado ou o adulto analfabeto, apto a desenvolver-se comunicativamente dentro de um contexto social ativo é a representação mais fiel possível da qual a escola pode assumir em se tratando do alfaletramento.

Concebendo esses dois termos estudados como ícones diferentes, mas que se completam, foi percebido também a reflexão natural do aluno como ícone de extrema importância para um ensino regulado sob as práticas de uma atividade de uso social. E é também nesse processo que se configura a relação de engajamento entre o ensino necessário de alfabetização com a existência e a aplicabilidade de uma efetivação social.

Os entraves que inviabilizam, ao longo do processo, a aprendizagem das habilidades na escrita e na leitura, são também aqui estudados de forma a nos proporcionar uma reflexão de como a metodologia e a prática pedagógica do professor tornam-se importantes e significativas no momento de se trabalhar o texto com seus alunos.

A Prática da Leitura e da Escrita – O trabalho com o texto considera que é possível sim a efetivação do ato de ler e escrever em um ambiente em que as salas de aula podem se

configurar, dependendo de quem nela atuam, em espaços para contatos com conhecimentos científicos significativos. Assim sendo, a escola passa a assumir a sua importante função de instância sócio-cultural, estando aberta a encontros qualitativos entre os discentes das diversas camadas sociais e o saber sócio-historicamente construído pela humanidade, para, dessa forma, colaborar com a construção de uma sociedade cidadã consciente de seus valores e capacidades imensas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 41ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRARO (FERRARI), Alceu Ravanello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos?** Campinas, vol 23, Nº 81, ps. 21 – 47, Dez. 2002.

(TFOUNI *apud* CARLA MIRELLA). **Letramento: Reflexões iniciais sobre o processo**. p.114.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. 2004. p. 14.

_____, (2003). **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

PIAGET, Jean W. **A linguagem e o pensamento na criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

Revista NOVA ESCOLA. Nº 240. Março - 2011. São Paulo. Ed. Abril. (pesquisa: **Propostas ruins geram desinteresse pela escrita**).

Revista NOVA ESCOLA. Nº 219. Janeiro/Fevereiro – 2009. São Paulo. Ed. Abril. (pesquisa: **Escrever de verdade**).

A CONSTRUÇÃO DO CÂNONE MODERNO OSWALDIANO ATRAVÉS DE "MEMÓRIAS SENTIMENTAIS DE JOÃO MIRAMAR"

Walter Cavalcanti Costa
Especializando em Literatura Brasileira na Universidade de Pernambuco – Campus Nazaré da Mata.

Prof. Dr. Alexandre Furtado
Orientador.

RESUMO

O Modernismo Brasileiro foi decisivo para a literatura nacional. Seus efeitos estremeceram as bases artísticas de sua geração em diante. O objetivo do artigo é desbravar, de forma ampla e coerente, o conceito de cânone literário em "Memórias Sentimentais de João Miramar" de Oswald de Andrade, com seus episódios rapidíssimos.

Palavras-chave: Literatura Brasileira; Modernismo Brasileiro; Oswald de Andrade; Cânone.

ABSTRACT

The Brazilian Modernism was critical to the national literature. His artistic effects shook the foundations of his generation onwards. The aim of this paper is explore, in a broad and coherent concept of the literary canon in "Sentimental Memoirs of João Miramar" Oswald de Andrade, episodes with their extremely fast.

Keywords: Brazilian Literature; Brazilian Modernism; Oswald de Andrade; Canon.

INTRODUÇÃO: DEFININDO UMA INSTRUMENTAÇÃO

Algumas obras são importantes por apresentarem uma narrativa inovadora, outras por terem sido determinantes para o contexto no qual estava inserida, outras por sempre trazer algo inovador. Não há um caminho certo, um manual, uma série de etapas a qual uma obra pode ser seguido. Entretanto, interpretar um clássico, um cânone da literatura precisa de algo mais do que considerações subjetivas. Fugir do óbvio na literatura é a função do crítico literário.

Também é atribuída ao crítico a função de qualificar uma obra como "boa" ou como "ruim", como se a literatura de forma objetiva e com justificativas prontas, palpáveis. A função do crítico literário é trazer à luz uma instrumentação teórica, um método de análise que, apesar de buscar um objetivismo, também contemple as possibilidades relativas, subjetivas. Para fugir do óbvio, o crítico define preferências, critérios que possibilitem uma análise de valor da obra.

Historicamente, a palavra "cânone" vem da Grécia Antiga, encarado como um modelo, uma regra. A arte era um estratagema, uma série de normas fixas a serem seguidas. Como grande herança dessa época há a Poética de Aristóteles, com as normas daquilo que no século XVIII se chamaria de literatura. Na Idade Média, com o predomínio da Igreja em todas as áreas do conhecimento, os livros considerados como canônicos eram os que traziam uma autoridade na leitura, pois continham os ensinamentos que não poderiam ser questionados, eram os cânones. No século XIX, percebe-se que a literatura carregou em seu âmago o conceito cânone da igreja, com a afirmação das nações no cenário mundial, era necessário a formação de heróis nacionais, figuras míticas que carregassem a essência do país.

T.S. Eliot definia a *literatura de valor* como um misto da literariedade (a propriedade da literatura ser literatura, o seu ser literário e quanto à sua grandiosidade) objetiva de Kant com a grandeza, que mesmo sendo subjetiva, traz uma série de instrumentação, de critérios para que a literatura seja considerado como tal. Entre os critérios está: o grau de inovação da obra, o desvio da norma, a diferenciação frente às obras produzidas na época; a complexidade, a multivalência, a pluralidade de sentidos, de níveis, a contemplação de características universais; A literatura enquanto o seu poder de instrumento de catarse, de instruir deleitando, de dar prazer ensinando.

Genette afirma que na análise, os critérios objetivos não podem submergir os critérios subjetivos. Não há caminho racional para o valor, às vezes, ele surge de maneira empírica, fora de um caminho racional. A isto ele chamou de *ilusão estética*, assim como há as ilusões propostas pelos formalistas russos: intencional, afetiva, referencial, estilística e genética.

Ainda sobre a ilusão estética, é fácil perceber em Calvino (2007) que os catorze conceitos de clássico não são determinísticos, objetivos, mas são diretrizes, características não obrigatórias, mas totalmente possíveis. Apesar da subjetividade, a "grandeza" proposta por Compagnon (2010) está presente também à ideia de complexidade, de densidade da literatura como no oitavo argumento: "Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe". A contemporaneidade da literatura também está presente: "Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos".

O presente artigo visa seguir uma linha de pensamento que vise encontrar aquilo que se pode chamar de clássico, ou como o termo usado aqui, cânone. A obra selecionada é "Memórias Sentimentais de João Miramar", a obra de maior impacto estético de Oswald de Andrade. Como vimos, para fugir do puro subjetivismo, da obviedade, é necessária também uma instrumentação, uma caracterização, tópicos a serem analisados referentes ao tema. Alguns pontos são cruciais no trabalho de Oswald de Andrade e será justamente nestes pontos o foco de análise do artigo. São assuntos como o riso, o contexto, traços biográficos, as influências, a estética, a estrutura, a contribuição para a literatura nacional.

A CONSTRUÇÃO DO CÂNONE MODERNO NO BRASIL

Sobre a ideia de tradição, própria das literaturas nacionais, Compagnon afirma:

> A tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras (...). O critério de valor que inclui tal texto não é, em si mesmo, literário nem teórico, mas ético, social e ideológico, de qualquer forma extraliterário COMPAGNON (2010, p. 34).

O cânone no Brasil precisa ser interpretado de acordo com essa tradição literária. Enxergando de forma universal, temos a literatura como um sistema formado pela relação entre obras, autores e públicos. Onde tradição é o fenômeno que caracteriza o reconhecimento das obras e autores anteriores como referência para determinada área de abordagem e tanto para quem vai reafirmá-la ou para quem vai negá-la (CANDIDO, 2006).

Assim, podemos logicamente associar que as obras e os autores que conseguem se encaixar nesse seleto conceito de tradição pode ser considerado um clássico. Ser clássico é a vontade de todo autor se perpetuar pela eternidade, de ser um referencial. O escritor trabalha sempre em função não só de sua autorrealização enquanto produtor de letras, mas pelo reconhecimento, pois a literatura é uma produção social.

Rompendo com a tradição, o movimento Modernista procurava atualizar o Brasil frente às vanguardas europeias existentes, mas seguindo um cunho, um veio nacional sem ufanismo, nacional feito pelo próprio povo brasileiro, após deglutir o estrangeiro, como visto no Manifesto do Antropófago do próprio Andrade. Abaixo uma reflexão do contexto da época:

> O nosso Modernismo importa essencialmente, em sua fase heroica,na libertação de uma série de recalques históricos, sociais, étnicos, que são trazidos triunfalmente à tona da consciência literária. Este sentimento de triunfo, que assinala o fim da posição de inferioridade no diálogo secular com Portugal e já nem o leva mais em conta, define a originalidade própria do Modernismo na dialética do geral e o particular. CANDIDO (2010, p. 126, 127).

Neste contexto é que se encontra José Oswald de Souza Andrade, que nasceu na capital do estado de São Paulo no dia 11 de janeiro de 1890. Sua filiação era composta por José Nogueira de Andrade mais conhecido como "Seu Andrade" e Inês Inglês e Sousa Andrade. Oswald era filho único, rico desde o berço, resultado do dote bem administrado por seu pai recebido ao se casar, mas que durante sua infância desenvolveu uma timidez sem tamanho por conta dos mimos da mãe, a qual teve uma filha que morreu. Quando superou sua timidez, mostrou-se um homem irreverente e controverso.

Oswald entrou na faculdade de direito em 1909, mas só se torna bacharel em direito em

1918. Nesse meio termo, em 1912, viaja pelo leste europeu de onde tirou diversas ideias das vanguardas europeias, especialmente o futurismo, em 1914 tem seu primeiro filho chamado José Oswald Antonio de Andrade (Nonê) se torna bacharel pelo Ginásio São Bento e em 1917 se torna amigo de Mário de Andrade.

A partir de 1921, com Mário e uma série de amigos, Oswald organiza a Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo. O lançamento ocorre 100 anos depois da independência do país nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922 e intentava ressaltar a promoção de uma independência cultural e trazendo novas tendências de fora do país e dando novas interpretações, bem como criar as suas próprias. O crítico Brito (1969) caracteriza como o combate ao retrógrado, ao romantismo e ao indianismo, oposição ao realismo, parnasianismo e regionalismo.

Figura sempre ligada a uma postura de radicalidade, era considerado por Mário de Andrade igualmente importante ao movimento modernista como: "a figura mais característica e dinâmica do movimento modernista" BRITO (1972, p. 13). Movimento este que estremeceu as bases artísticas de sua geração em diante e levaram o Brasil não a uma postura unicamente de radicalidade e rebeldia, mas de um profundo repensar, reorganizar e reatualizar para com a literatura brasileira, conforme Andrade dizia: "Estamos atrasados de cinquenta anos em cultura, chafurdados em pleno parnasianismo" BOOP (1977, p. 25). Contudo, o que os modernistas propunham era uma atualização da inteligência nacional. Mário de Andrade traz os mesmos exemplos citados por Andrade de forma mais suave: "o modernismo não significava ruptura: os elementos responsáveis pela dependência cultural estão presentes tanto no parnasianismo quando no modernismo" WEBER (1976, p. 78, 79).

A ideia atrasada de entender como o que é realmente nacional é apenas aquilo que foi feito no Brasil é contestada no trecho: "O resíduo, nesta operação de subtrair, seria a substância autêntica do país" SCHWARZ (1987, P.33). Não é errado trazer elementos de culturas estrangeiras, isso é possível, mas é necessário. Resumindo: há a valorização da troca cultural como forma de exaltar a nacionalidade: "Em lugar de embasbacamento, Oswald propunha uma postura cultural irreverente e sem sentimento de inferioridade, metaforizado na deglutição do alheio: cópia sim, mas regeneradora" (SCHWARZ, 1987, P.38).

No início do século XX, havia uma necessidade de renovação da literatura nacional. De forma que aglutinasse as tendências europeias e que processasse para trazer algo diferenciado. Como um eco da semana bem sucedida, dois grandes manifestos de ruptura, lançados por Oswald de Andrade, consolidam sua veia forte de crítico literário. Em 1924, além de publicar Memórias Sentimentais de João Miramar (doravante MSJM), foi o Manifesto da Poesia Pau Brasil, que traça a importância de uma "poesia para exportação" e não uma mera cópia dos valores estrangeiros, um ano após, lança um livro de poesias com o mesmo título. O segundo, em 1928, chamado Manifesto antropófago, serve quase como uma continuação, ressaltava a importância de "deglutir" valores estrangeiros e nacionais para criar uma identidade própria.

Sofrendo represálias por sua escolha política e literária, Oswald de Andrade falece no dia 22 de outubro de 1954, vítima de doenças degenerativas. Andrade, com sua personalidade, apenas confirmou a importância equitativa da sua vida e da sua obra (FONSECA 2008). Assim se constituiu o cânone Moderno no Brasil, a seguir uma breve análise do riso, da forma e das imagens mentais.

AS "MEMÓRIAS" SEMIAUTOBIOGRÁFICAS DE OSWALD DE ANDRADE: O RISO, A FORMA E AS IMAGENS MENTAIS

> Em 1923, Mário de Andrade escrevia a Manuel Bandeira: 'Oswaldo e Sérgio chegam em dezembro. Sérgio traz já impresso o sei Oeil de Bouef. Osvaldo traz um romance Memórias de João Miramar – segundo me contam interessantíssimo, moderníssimo, exageradamente de facção. Morro de curiosidade (CAMPOS in ANDRADE, 2001, p. 5).

Em 1924 o livro MSJM é lançado e recebido pelo público e crítica com grande entusiasmo. Chamava atenção para a linguagem inovadora (recheada de variações experimentalistas), veloz, com forte influência cinematográfica e telegráfica, erótica, repleta de blagues. Consegue unir diversos gêneros textuais como prosas, poesia, teatro, propaganda, convites, relatos, descrições entre outros. Assim, o tratamento com o tempo torna-se algo marcante. Ele estica-se conforme a vontade de Andrade.

MSJM conta a história de seu personagem título, passando pela infância até a vida adulta em 163 capítulos rapidíssimos, com a exibição de momentos que se conectam, gerando uma narrativa visionária e vanguardista. Existe o percurso pela infância de Miramar, falando das escolas em que estudou de sua família, de suas viagens para a Europa, casamento com sua prima Célia, traição, morte de Célia, perda da fortuna e final precoce do livro.

É preciso saber o campo de uso de cada uma das possibilidades e não apenas como real e arbitrário. Na página 44, Oswald diz "Miramar a vida é relativa". Uma frase que se abre para diversas divagações. A espetacularização do real e a constante fábrica do obsoleto, tira o ser humano de seu tempo, da consciência do ser humano e o insere num mundo bombardeado de imagens, sons e sujeiras em geral que o deixam desnorteado e sem ação.

Como uma prosa cinematográfica, MSJM segue criando imagens:

> A aceleração na captação das imagens possibilitada pela nova técnica passa a situar-se, segundo Benjamin, no mesmo nível da palavra oral. Essas observações sugerem que tal aceleração representaria uma mudança de percepção do próprio objeto. O tempo de reflexão entre a observação do referente e sua reprodução ou re-significação já não é mais o mesmo da pintura ou da escultura. (...) Entre a aceleração na

> captação da imagem, a pressa com que o observador aproxima-se do seu objeto, e as imagens cercadas de "ruídos", dá-se justamente a perda da suspensão, o abandono da contemplação. VIEIRA in RAVETTI e FANTINI (2009, p. 419, 420).

Desse modo é que se consolida a prosa cinematográfica. Por uma sobreposição de imagens consecutivas, no capítulo sessenta e um, o uso desmedido de onomatopeias dá o tom das imagens aceleradas e sonoras: "Casa da Patarroxa - A noite/ O sapo e o cachorro o galo e o grilo/ Triste tris-tris-tris-te/ Uberaba aba-aba/ Ataque e o relógio taque-taque / Saias gordas e cigarros" ANDRADE (2001, p. 64).

A personalidade de Andrade reflete a blague, o riso, que percorre sua obra, detalhes como uma luva amarela que tinha comprado em Paris e que ele usava com muito gosto numa sociedade em que homens não usavam muitas cores é uma prova disso. Outra curiosidade foi numa conferência em 1945 ser chamado de "calcanhar-de-Aquiles do modernismo" por um conferencista desavisado e ele recrutar chamando-o de "chulé-de-Apolo" FONSECA (2008).

> A tendência abstrata deforma essa característica da imagem grotesca, pondo a ênfase num conteúdo, cheio de sentido "moral". Mais ainda, ela subordina o substrato material da imagem ao aspecto negativo, e o exagero torna-se então caricatura. (...) A tendência abstrata não penetra a imagem até o fundo, não se torna o seu princípio organizador efetivo. O próprio riso não se transforma ainda completamente em uma ridicularização pura e simples: seu caráter está ainda suficientemente íntegro, ele diz respeito à *totalidade* do processo vital, os dois polos e as tonalidades triunfantes do nascimento e da renovação aí ressoam. BAKHTIN (2010, p. 54, 55).

Além disso, contrariando as normas de recato de seu tempo, Oswald falava abertamente da temática sexual, o tratamento com a sensualidade é marcante. Primeiro, ainda nos tempos de escola há uma simpatia pelo o lesbianismo.

> Pois como elas não têm moços para namorar elas namoram-se entre si. Todas têm um namorado como elas dizem e é uma outra menina: uma faz o moço e outra a moça/ E quando se encontram se beijam como noivos. Por mais que não se queira ficar como elas, inconscientemente fica-se. As meninas de agora não são como as de outro tempo. Logo nascerão sabendo. ANDRADE (2001, p. 49).

Este trecho foi o jeito feito por uma prima de Miramar, chamada Nair e endereçada ao Primo Pântico. Ela estava vivendo num colégio interno com as duas irmãs, que Oswald as

chama de bochechudas, Célia (que mais tarde vira esposa de Miramar) e Cotita.

Mais veloz ainda é o capítulo que mais sintetiza este conceito em: "75. Natal - Minha sogra ficou avó" ANDRADE (2001, p. 64). Interessante como a passagem do tempo neste livro é veloz. Há muita informação no que denuncia a justificativa explícita do conceito de linguagem telegráfica. Sabemos que o tempo é natal, que no natal, Miramar teve um filho e se lembrou de sua sogra. Cinquenta e nove capítulos depois (o que não significa que sejam muitas páginas) há no capítulo "134. O Corso" e em "155. Ordem e Progresso".

Subvertendo a lógica comumente aceita, a norma moral, Andrade também subverte à norma da forma do texto. Em linhas gerais, sobre a forma e o conteúdo do texto pode-se concluir que:

> A forma artística é a forma de um conteúdo, mas inteiramente realizada no material, como que ligada a ele. Por isso a forma deve ser compreendida e estudada em duas direções: 1. A partir do interior do objeto estético puro, como forma arquitetônica, axiologicamente voltada para o conteúdo (um acontecimento possível), relativa a ele; 2. A partir do interior do todo composicional e material da obra: este é o estudo da técnica da forma. (BAKHTIN, 2010, p.57).

Inicialmente, o leitor pode ficar perplexo com a estrutura da obra. Há uma forte presença de flashes autobiográficos, onde João Miramar passeia por momentos da vida de Oswald de Andrade. O primeiro capítulo, chamado O pensieroso, mostra Miramar lembrando de sua infância, pensando e falando como uma criança. Interessante o trecho "Senhor convosco, bendita sois entre as mulheres, as mulheres não têm pernas, são como o manequim de mamãe até embaixo. Para que pernas nas mulheres, amém". A paródia com a oração de Ave Maria, é um evidente blague.

No pseudoprefácio, Miramar fala das vírgulas do livro, criticando essas ausências. Um trecho separado especialmente com essa intencionalidade ilustra bem esse fato, é justamente quando aparece o nome do personagem-título do capítulo dezoito, intitulado Informações: "Gustavo Dalbert numa noite de cabelo e cigarro disse-me que a arte era tudo, mas a vida nada. Ele era músico e ia morar em Paris comigo, o amigo e jovem poeta João Miramar" ANDRADE (2001, p. 50). Interessante a omissão de vírgula antes do "mas" com o objetivo de acelerar a leitura, aceleração que era lema do futurismo que tanto influenciou Oswald. Só no capítulo 18 é que o protagonista se apresenta no final de um parágrafo, fazendo com que percorramos muito até chegar nele, e nada melhor que um título chamado "informações".

No campo estilístico há também algo a se dizer: Campos (1967) diz que duas figuras de linguagem são mais comuns na literatura, uma é a metáfora (substituição através da similaridade) e metonímia (relação de contiguidade entre as partes de um texto). Acrescenta-se também sua variante: Sinédoque – parte pelo todo. Em João Miramar, a metonímia, aliada às

elipses (cortes ou suspensões bruscas) se torna bem mais presente, justificando assim o status de "prosa cinematográfica". Aliados a estes procedimentos, existem mais dois: o analógico-imitativo que é feito através de simplexos (ou representações imitativas) e o digital-combinatório com os contextos (âmbitos de palavras definidas por relações predicativas de ordem ou vizinhança). Com isso simples fatos viram sofisticadas informações estéticas.

Quanto à sua famosa estrutura fragmentária, podemos dizer que foi um exercício de autosuperação. Na prática, Andrade divulgou em 1916 trechos de seu livro que mais tarde seria drasticamente modificado. Da versão inicial do episódio fragmento de Miramar apenas 27 palavras permaneceram no texto final. São justamente estas palavras que são os dígitos que são reorganizados. Observe as palavras grifadas (sic) das duas versões na transcrição do primeiro parágrafo do episódio-fragmento 39, intitulado "Cerveja". Abaixo respectivamente a 1º versão, de 1916 e a definitiva, de 1924:

> Havíamos atravessado na límpida manhã a Alemanha das aldeias de litografia, tendo passado, à entrada da noite anterior, pela Alsácia conquistata, onde o grito gurutal dos soldados botados e duros anunciara Altkirch na fronteira do imério (ANDRADE, O. CAMPOS, 1967, p. 96).
>
> Empalada na límpida manhã a Alemanha era uma litografia gutural quando os corações meu e de Madô desceram malas em München" (ANDRADE, O. CAMPOS, 1967, p. 97).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como Oswald de Andrade comunica seus pensamentos ilustram um olhar diferenciado para com a literatura de seu tempo. A preocupação com o futuro é denunciada na pergunta mais emblemática de MSJM e feita no pseudoprefácio, no qual o personagem Machado Penumbra questiona: "Será esse o brasileiro do século XXI?". A resposta é sim. Assim, como possivelmente será o brasileiro do século XXII e assim por diante.

O homem é o mesmo com o passar do tempo; seus medos, suas dúvidas; suas emoções. Por isso é que existem os clássicos, pois são como referenciais da memória da humanidade, de comportamento e de como agir com os problemas.

Desse modo, clássico é aquela obra que consegue ser atualizada psicologicamente, apesar de não ser cronologicamente. É aquela obra em que o leitor consegue identificar seu íntimo mesmo sem identificar seu tempo. Pois, assim como ilustra um pensamento do próprio Oswald: "O homem é o animal que vive entre dois brinquedos – o amor onde ganha, a Morte onde perde. Por isso, inventou as artes plásticas, a poesia, a dança, a música, o teatro, o circo e, enfim, o cinema" ANDRADE in FONSECA (2008).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. D. **Memórias Sentimentais de João Miramar** – obras completas de Oswald de Andrade. 13. ed. São Paulo: Globo, 2001.

BAKTHIN, M. O Problema da Forma. In: **Questões de Literatura e Estética: A teoria do Romance**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____. Rabelais e a História do Riso. In: **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BOOP, R. **Vida e morte antropofagia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BRITO, M. S. **Ângulo e horizonte: de Oswald de Andrade à ficção-científica**. São Paulo: Martins, 1969.

_____. **As metamorfoses de Oswald de Andrade**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1972.

CAMPOS, H. Estilística Miramariana, In: **Metalinguagem**. Petrópolis: Vozes, 1967.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2006.

_____. **Literatura e Cultura de 1900 a 1945**. In: **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

COMPAGNON, A. O valor. In: **O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum**. São Paulo: UFMG, 2010.

FONSECA, M. A. **Porque ler Oswald de Andrade**. Coleção porque ler – coordenador Rinaldo Gama. São Paulo: Globo, 2008.

Ravetti, G./ Fantini, M. (Org.). Imagens e Formação de Arquivos Mentais (Vieira, E. A).. In: **Olhares Críticos: Estudos de Literatura e Cultura**.

SCHWARZ, R. Nacional por subtração. In. **Que horas são?** São Paulo: Companhia das letras, 1987. Nacional por subtração.

WEBER, J. H. **Do romantismo à nova narrativa**. Porto Alegre: Metrópole, 1976.

ENTRELACE DE CULTURAS: CONTRIBUTOS TEÓRICOS À ESCOLARIZAÇÃO JUVENIL

Intertwining of cultures: theoretical contributions to youth education

Cleide Maria Ferraz
Mestre em educação, professora na Universidade de Pernambuco.

RESUMO

Este trabalho traz o resultado de estudo teórico que pretende provocar reflexão sobre o desafio enfrentado pela educação escolar de jovens deste tempo, focando seu entorno, especialmente as condições tecnológicas e culturais. Apresenta considerações sobre geração Y, tecnologias da informação e comunicação, cultura popular e erudita, escola e cultura popular. Diversos autores como Saviani, Giroux, McLaren, Silva, Moreira e outros, contribuem para a aproximação entre o contexto sociocultural juvenil e o conhecimento oficial, eivada pela aprendizagem significativa. Conclui-se que a interculturalidade na educação escolar juvenil, equilibrando cultura local e cultura universal, tecerá uma resposta adequada à questão da construção do conhecimento para as camadas populares mediante a síntese entre a cultura elaborada e a cultura popular ou primeira. O entrelace de culturas que a educação escolar dos jovens brasileiros possa atualmente valorizar e praticar, certamente suscitará a busca da qualidade social e a democratização do currículo.

Palavras-chave: Espaços de aprendizagem. Cultura popular. Educação juvenil.

ABSTRACT

This paper presents results of theoretical study that aims to increase awareness about the challenge faced by school education of young people this time focusing on your surroundings, especially the technological and cultural. Presents considerations on generation Y, information and communication technologies, popular culture and scholarly, school and popular culture. Several authors like Saviani, Giroux, McLaren, Silva, Moreira and others, contribute to the rapprochement between sociocultural context and knowledge juvenile officer, surrounded by meaningful learning. It is concluded that intercultural education school youth, balancing local culture and universal culture, weave an appropriate response to the question of the construction of knowledge for the working classes through the synthesis between culture and popular culture or prepared first. The intertwining of cultures that education of young Brazilians can now appreciate and practice, will certainly lead to the pursuit of democratization and social quality of the curriculum.

Keywords: Learning spaces. Popular culture. Youth education.

INTRODUÇÃO

Diante do mundo globalizado, nos passados onze anos deste século XXI, o êxito que se busca para a educação escolar juvenil de todas as classes sociais, notadamente a mais excluída, exige considerar as tecnologias da informação e comunicação, a cultura de massa e a cultura popular como elementos entrelaçantes e entrelaçados à cultura escolar/erudita vivida pela chamada geração Y.

GERAÇÃO Y

A geração Y[1], também chamada geração do milênio ou geração da internet, é um conceito em Sociologia que se refere, segundo alguns autores, aos atuais jovens que nasceram entre os anos 1970 e 1990, sendo sucedida pela geração Z. Tais jovens são preocupados com o meio ambiente e as causas sociais, apesar do entorno de individualismo e competitividade. Desenvolveram-se alimentados por alta autoestima, numa época de grandes avanços tecnológicos e prosperidade econômica, estimulados por atividades; é esse jovem multitarefa; que em seu mundo, a novidade é mais importante do que a necessidade. Procuram conseguir o que desejam e lutam precocemente por salários ambiciosos. Uma das características da geração Y é o hábito voltado à comunicação e obtenção da informação instantânea, a utilização de aparelhos de alta tecnologia, como telefones celulares de última geração, os chamados 'smartphones' (telefones inteligentes).

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E NOVOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Conforme Ferraz e Madaleno (2012), o uso generalizado de redes de comunicação e das tecnologias de informação é hoje um fenômeno mundial, com múltiplos impactos na forma como se ensina/aprende e nos contextos em que esse processo decorre – espaços de aprendizagem – sejam eles físicos, virtuais, colaborativos, ou outros. Estas propostas estão proporcionando novos cenários no processo ensino/aprendizagem, com contornos ainda não muito bem definidos. Nesse sentido, há potencial de poder das tecnologias, principalmente como fator de democratização do saber.

A sociedade encontra-se num processo acelerado de transformação e tem características e necessidades próprias, não completamente definidas, eivada de alterações culturais profundas, motivadas inclusive pela adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e pelas novas gerações de estudantes. Várias expressões têm sido utilizadas para definir esta sociedade: Sociedade da Informação (SI), Sociedade do Conhecimento (SC), Sociedade Digital, Sociedade em Rede (SR), indicando todas elas uma forte presença das TIC, como agente transformador da sociedade.

1. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/ Geração Y. Acesso em 22/8/2011

Dado que o contexto mundial se alterou profundamente no passado recente, as expectativas da sociedade moderna exigem uma aturada preparação do ser humano, não só para executar um conjunto de tarefas, mas também para participar como membro ativo no processo de transformação da sociedade em construção contínua.

Estas alterações na sociedade provocam necessariamente alterações nos sistemas educacionais, às quais o atual modelo, praticado pela maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), tem encontrado grandes dificuldades em atender, pois nessas instituições, a atividade principal - o ensino - tradicionalmente decorre dentro de uma sala de aula (Formal Learning), outras vezes resulta das interações entre os indivíduos (Informal Learning). Em tal conjuntura, a cultura de um povo e sua evolução, por outras palavras, a dinâmica cultural e tecnológica, repercute nos Espaços de Aprendizagem[2] (EA), que tendo sido projetados há vinte ou trinta anos atrás, estão desajustados das expectativas dos novos estudantes, e, cuja gestão, sendo eles físicos ou virtuais, assume um papel fundamental na dinâmica educativa. Só dessa forma se podem projetar programas que objetivem a melhoria da qualidade do ensino e a eficácia dos sistemas de educação e formação, facilitando o acesso de todos os cidadãos.

O aludido sistema educacional, em particular o Ensino Superior (ES), passou a enfrentar novos desafios que obrigam a potenciar o desempenho e a aumentar a abertura a novos públicos alvo, incentivando a aprendizagem ao longo da vida. Para dar resposta a estes novos desafios é fundamental uma reorganização dos recursos, sejam estes físicos ou virtuais, que apostem em novas tecnologias e em novas metodologias de se fazer ensino/aprendizagem.

Para que as IES possam enfrentar estes novos desafios, devem acompanhar novos paradigmas educacionais, de forma a tirar partido das vantagens da sociedade da informação e do conhecimento. Isto implica que o docente assuma o papel de facilitador da aprendizagem e menos de transmissor de conhecimento; além disso, faça do uso das TIC um intrumento do poder, desenvolva no discente a autonomia intelectual, a criticidade e a capacidade de, como sujeito e ator social, produzir novos conhecimentos e disseminá-los para a sociedade, uma vez que, além do ensino e da pesquisa, à Universidade atribui-se a função de prestar serviços à comunidade.

CULTURA POPULAR E CULTURA ERUDITA

Caracteriza-se a cultura popular notadamente pela diversidade, pela solidariedade e pelo predomínio de atitude e pela cultura técnica prática do fazer com o corpo, em contraposição à uniformização, ao individualismo, à abstração do conhecimento. A diversidade da cultura popular reveste-se de grande riqueza, pois ela não se reduz apenas a uma cultura dominada,

2. Neste artigo entende-se por espaços de aprendizagem, todo tipo de espaço seja ele físico ou virtual que permite que o indivíduo adquira novos conhecimentos, desenvolva competências e mude comportamentos.

mas é autônoma simbolicamente por ser capaz de criar seu próprio sistema de significação. As culturas populares dotam-se, entre outros, de isolamento, autoprodução, ajuda mútua, economia de base local à margem do mercado, habilidade manual, cultura técnica prática, predomínio do oral, capacidade de improvisação e interpretação, diferentemente da cultura dominante em que se concentram saberes como na cultura culta, igreja e escola.

Funcionalmente, a cultura popular apresenta-se com coesão interna, vivência emotiva, funcionalidade, reelaboração constante (XIDIEH, 1967 apud BOSI, 1972, p. 54), além da dimensão psicológica / espontânea do fato folclórico. Na vida cotidiana de uma comunidade moderna, urbana e popular, observa-se que, de forma mais ou menos coesa, os hábitos, as técnicas e as crenças têm seu significado no todo; a diferença de outras culturas não folclóricas não é refletida porque sua vivência inconsciente e emotiva dificulta uma análise comparativa entre culturas; psicologicamente o fato folclórico com seu poder de motivação e espontaneidade é revivido constantemente na comunidade. No entanto, há um traço criador que impede a cultura popular de reduzir seu agente a herdeiro cultural estático ou mero consumidor, reveste-se essa cultura de uma capacidade ímpar de reelaborar e renovar.

Através da compreensão da cultura popular, pode-se entender o modo como na dinâmica da vida cotidiana, as formas culturais são produzidas, organizadas e legitimadas.

Olhada sob dimensão política, a cultura popular apresenta-se como campo de embate entre grupos dominantes e subordinados, onde professores e alunos podem pedagogicamente ativar a imaginação e as capacidades humanas, num processo criador e renovador, em busca da alegria individual, da justiça social e da prosperidade de todos; é um terreno em que conhecimento e poder andam juntos. Essa constitui-se uma das sintonias existentes entre a cultura popular e a pedagogia crítica e cultural porque ambas são terrenos de luta.

Analisando concretamente a cultura brasileira, sabe-se que o modo como ela é produzida coincide com o modo de produção da existência humana cravada numa sociedade cuja cisão é expressa no plano cultural através da diferenciação entre cultura erudita e cultura popular.

Para Saviani (1996), a cultura popular é sobretudo grupal, dotada de senso de realismo, de praticidade, retirado do trato diário com os instrumentos de trabalho, onde permeia um sistema simbólico composto de entidades (santos, espíritos), de objetos sagrados, rituais, festas, encantamentos, através dos quais se exprime a esperança e a confiança na vitória. Entre a cultura erudita, basicamente individual e a popular, sobretudo grupal, interpõe-se a cultura de massa, onde o complexo da indústria cultural retira mormente da primeira a matéria-prima simplificando seus elementos e extrai da segunda ingredientes desfigurando-os e transformando-os em objeto de turismo curioso e extravagante.

Para Gramsci (1968, apud CHAUÍ, 1997, p. 88) "o popular na cultura significa a transfiguração expressiva de realidades vividas, conhecidas, reconhecíveis e identificáveis, cuja interpretação pelo artista e pelo povo coincidem". Os intelectuais orgânicos saídos do próprio povo ou os identificados com ele poderão realizar essa transfiguração. O intelectual-político

atenta aos detalhes da vida social com suas diferenças e contradições, visa o que deve ser e existir, visa o futuro; o intelectual-artista, "por sua função pedagógica, deve fixar imagens, generalizar, descrever e narrar o que é e existe, situando-se num registro temporal" (Ibidem, p. 89). O termo popular na perspectiva gramsciana é multifacetado e significa, por exemplo, a capacidade do intelectual para apresentar sentimentos ou situações universais espontaneamente compreendidas pelo povo; tem o sentido também de encontrar no saber popular instantes reveladores e alteradores da visão de mundo do intelectual ou do artista que transforma em obra esse conhecimento; significa a capacidade de transformar situações sociais ligadas a temática de crítica social afeitas ao povo.

Diferentemente do que caracteriza usualmente o popular, naquilo que ele tem de local, circunscrito ao contexto próximo, Gramsci lhe atribui uma universalidade quando afirma que várias obras estrangeiras aproximam-se mais que as italianas, dos sentimentos, ideias e valores do povo. Assim, confirmando o internacionalismo marxista, o popular não se confina às fronteiras do espaço e do tempo que o Estado nacional desfaz. Quando o nacional reenvia à Nação como unidade, mas o popular reenvia à sociedade, à divisão social das classes e não mais ao povo como unidade jurídica e política, a imagem da unidade social pode ser negada pelo nacional-popular. Os saberes universais e gerais não se constituem superiores aos saberes particulares e locais. Não vejo um hiato entre ambos, mas uma área fronteiriça em que pode haver pontes e não fossos, onde um se enriquece com o outro. Já que, "se queres ser universal, pinta a tua aldeia" conforme disse Tolstoi. É na zona fronteiriça que ambos se firmam nas suas identidades, distinguem-nas e porque se vêem diferentes, autovalorizam-se, do que decorre a abertura para o outro, compreendendo nesse gesto tudo que engloba respeito, comunicação, solidariedade, ética, troca, enriquecimento mútuo, cidadania local, universal, internacional. Apregoar o universalismo enquanto instância abstrata e ocultadora das particularidades é enfatizar as culturas eruditas, dominantes, que se caracterizam por uma "tendência profunda à uniformização da vida, que em nossos dias se manifesta através do interesse do capitalismo pela padronização da produção" (WEBER, 1969 apud GRIGNON in SILVA (org.), 1995, p. 178-179).

Num ato pedagógico, a voz de cada um oportuniza-se na cultura popular constituída de imagens, várias formas de conhecimento e investimento afetivo, segundo Giroux (1988). Com o intuito de interrogar e transformar a realidade colonizada em novos paradigmas da revolta ética e política, Mclaren (1997) encoraja os professores a estudarem não só a alta cultura, mas também a cultura popular através das "formas culturais da ópera, música clássica, rap , música para dançar, impressão digital, jornais de TV, novelas, eventos esportivos..."(p.306).

Têm os Estudos Culturais uma longa história de compromisso com as populações subjugadas, preocupados, entretanto com a cultura popular de forma mais desafiadora e aprofundada, inclusive preocupando-se com as interrelações entre domínios culturais supostamente separados (GROSSBERG et al. apud SILVA, 1995, p. 27-28).

ESCOLA E CULTURA POPULAR

Um currículo nacional em que se destaquem universalidade e uniformidade, incompatibiliza-se com um espaço cultural fortemente diversificado, servindo nas políticas curriculares à função centralizadora e ao controle, onde se enfraquece a cultura local própria de cada região ou comunidade; enfraquecido o localismo, distanciado o currículo fica do popular. Ainda que esse universalismo permita a diversificação curricular, marcas etnocêntricas perpetuam-se, ainda que mascaradas.

O ponto de partida da ação escolar deve ser local, num processo de respeito às particularidades culturais, ao saber do senso comum, mas o ponto de chegada passa pelo interregional, internacional e o intercultural fazendo o aluno aceder à cultura erudita, como forma de conhecimento e usufruto do patrimônio cultural e tecnológico que deve ser comum. A escola contribuirá para eliminar várias cisões presentes na sociedade capitalista (teoria x prática, trabalho intelectual x trabalho manual) dentre elas a cisão entre a cultura popular e a erudita, entendendo que "para ser instrumento de realização das aspirações populares, a cultura popular terá que ser expressa em termos eruditos" (SAVIANI, 1996, p. 83). Nessa instância de valorização do particular, o olhar para a cultura local não terá nuances de contemplação paternalista e benevolente do pitoresco, mas terá o tom de valorizar o aluno-habitante enquanto transformador e sujeito-produtor, não apenas herdeiro, mas produto ou agente consumidor dessa cultura. Assim, a cultura erudita, acadêmica e sistematizada do conhecimento elaborado que a escola tratará, não será instrumento de dominação mas de libertação. A exacerbada preocupação em respeitar e restaurar as identidades culturais dominadas locais e populares, pode gerar segregação, criação de nichos culturais de convívio separado os quais poderiam desempenhar função de gueto e manter as classes populares excluídas da civilização. Daí o perigo de uma pedagogia populista encurralar as classes dominadas no círculo da sua cultura de origem. A riqueza da diversidade da cultura popular não deve ofuscar os olhos dos educadores críticos, pois para aqueles que procedem da classe dominada, ela é um handicap, uma deficiência, onde seus saberes são limitados e circunscritos ao valor local; essa clausura pode dividir a solidariedade popular, desunir o movimento popular e alimentar competição e conflitos internos de povos, bairros ou ofícios. Paralelamente à riqueza da diversidade e da autonomia cultural, permeia a ambivalência que pode resultar em desagregação, ficando paradoxalmente a cultura popular protegida contra o exterior e ao mesmo tempo cerceada, aprisionada e excluída. Eis aí um desafio para os trabalhadores culturais, dentre eles os professores da escola pública: lutar para que os alunos, inseridos nas classes populares, estejam conscientes de que a fruição dos bens culturais também é direito dos trabalhadores manuais/marginalizados culturais que os produzem; conscientes de que esses marginalizados têm "o direito de criar por si mesmos as ideias que consideram adequadas para exprimir sua percepção de si, da natureza e de sua situação social "e que não podem as classes efetivamente trabalhadoras ficarem privadas do "direito de ver reconhecidas como expressão da cultura as ideias que elaboram" (SAVIANI, 1996, p. 136).

As preocupações dos teóricos acerca da inserção da cultura do aluno nos processos pedagógicos incluem os teóricos da aprendizagem como Ausubel com a aprendizagem significativa, além dos adeptos dos estudos culturais, da sociologia do currículo e do pós-estruturalismo.

A teoria curricular crítica brasileira do final dos anos 70 consolida duas vertentes: pedagogia crítico-social dos conteúdos e educação popular. Nesta, tendo como referência Paulo Freire, defende-se o currículo multicultural levando em conta a cultura do aluno notadamente no que ela se identifica com a cultura popular, numa pedagogia que vai da cultura popular à cultura erudita e letrada. Essa tendência, somada à preocupação de Saviani e outros em o aluno aceder à cultura erudita, remete-me para o pensar de teóricos que, pós-modernamente, enfatizam a dimensão política do ato educativo e identificam explicitamente a existência de tensões entre cultura escolar e cultura do cotidiano, como Giroux e McLaren, com forte tônica de resistência e luta, pois "nós nos tornamos passivos e deixamos de perceber a violência simbólica que a voz dominante pode exercer" (GIROUX, 1999, p.28), entendendo que a cultura popular, que não se caracteriza intrinsecamente como inocente, nos processos de hegemonia incorpora violência quer nas classes dominantes quer nas subordinadas (Ibidem, p. 224).

Ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, os Estudos Culturais equipararíam, de certo modo, o conhecimento escolar com o conhecimento veiculado noutros espaços culturais, como seria o espaço popular ou o espaço da mídia. "Ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social" (SILVA, 1999, p. 136). Não há dicotomia rígida entre o conhecimento escolar, acadêmico, letrado, e o conhecimento forjado no cotidiano das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela via da interculturalidade, na educação juvenil se equilibrará a cultura local e a cultura universal que será respondida adequadamente a questão da construção do conhecimento para/com as camadas populares, tentando fazer a síntese entre as culturas elaborada, de massa e popular.

O entrelace de culturas que a escolarização de jovens brasileiros possa atualmente valorizar e praticar, certamente contribuirá com a democratização do currículo e a qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. Petrópolis : Vozes, 1972.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. 7. ed. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1997.

FERRAZ, Cleide Maria. Abordagem de Alguns Aspectos Interculturais Numa Escola Municipal de Meio Popular. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2002.

FERRAZ, C. M.; MADALENO, M. J. C. Novos Espaços de Educação. In GOMES, Fátima; RIBEIRO, Luiz Alberto (orgs). **Linguagens e educação**: possíveis intersecções. Recife: EDUPE, 2012.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Schaefer. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

A MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE DE TRABALHO: O CASO DO CANTO CORAL

Milca Maria Cavalcanti de Paula
Pedagoga, especialista em RH pela UPE, professora de música.

Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues
Orientador

RESUMO

Busca-se neste artigo discutir o canto coral como elemento de motivação nas organizações a partir de um estudo de caso na empresa CHESF (Recife). Parte-se de uma contextualização da gestão de pessoas e da função que vem assumindo no ambiente de trabalho, os estudos sobre a importância da motivação. Este estudo apoiou-se na teoria das necessidades em Abraham Maslow. A atividade do canto coral se mostrou auxiliar no crescimento e em decorrência disso, no desenvolvimento motivacional, dinamizando os relacionamentos, favorecendo a liberdade emocional, estimulando a capacidade criativa e a emotiva das pessoas, enquanto age como anti-estressante. Também o canto coletivo, neste mesmo caso, proporciona atividade lúdica e socializadora, que gera graça e prazer.

Palavras Chaves: Gestão de Pessoas, Motivação, Ambiente de trabalho.

ABSTRACT

Our goal in this article is to discuss choir singing as a motivational factor within the setting of organizations using the company CHESF, in Recife, as a case study. The studies on the importance of motivation here are founded on the contextualization of people management and on the function that it has assumed in the work environment. This study is based on the theory of needs of Abraham Maslow. The activity of choral singing proved to be helpful for growth and, as a result, also helpful in the motivational development since its dynamics fosters better relationships, favoring emotional freedom and encouraging people's creative and emotional ability, at the same time that it acts as an anti-stress element. Group singing also provides an activity that is entertaining and socializing and that generates grace and pleasure.

Key Words: People management, Motivation, Work environment.

A musicalidade tem sido descrita como uma capacidade humana, a ser desenvolvida em diversos setores da vida, inclusive no setor empresarial. Se o homem é um ser que canta,

não é possível desassociá-lo dessa característica enquanto trabalha. Aqui cabe uma pergunta: Justifica-se ter na empresa ou no setor de trabalho, estímulos a essa habilidade?

As inteligências podem e devem ser estimuladas de diferentes formas, pois todos nós possuímos múltiplas inteligências, dentre elas, a musical (ANTUNES, 2000).

Pode-se observar que no momento atual, há um número significativo de empresas que mantém um coral em suas dependências. Acredita-se que possivelmente a música coral pode tornar-se um elemento motivador dentro das organizações.

É neste sentido que esta pesquisa objetiva discutir o canto coral como elemento de motivação nas organizações. Persegue-se a perspectiva do estudo de caso, de modo a identificar a função do canto coral dentro da organização Chesf - Recife.

Esta pesquisa se caracteriza como uma investigação qualitativa, fenomenológica, a partir de um estudo de caso na empresa CHESF (Recife). Utilizou-se de dados extraídos de entrevistas com os coralistas e regente do Coro Chesf – Recife. No decorrer do processo de análise, busca-se aproximar o conteúdo das entrevistas às categorias que sustentam a Teoria da Motivação em Maslow. Este estudo de caso, não tem interesse em elaborar um conceito geral acerca deste fenômeno, mas apenas discutir o significado da prática do canto coral na empresa CHESF.

Observa-se, nesta última década, uma tendência de aproximação da empresa à musicalidade como nunca antes visto. Além da CHESF, outras empresas estão levando à frente a inclusão do canto coral em seu plano gestor, como: CORREIOS, CELPE, BRADESCO, UPE, entre outras. Essas e outras organizações que, aparentemente, parecem perceber que essa é uma estratégia que pode favorecer, de alguma forma, ao seu colaborador, motivando-o a produzir.

A CHESF (Companhia hidrelétrica de São Francisco) é uma que se tornou um referencial na formação de corais no ambiente de trabalho. Percebe-se que há um incentivo dessa conceituada empresa para que seja implantado um grupo coral em cada uma de suas unidades. Em vista disto, a mesma foi escolhida para estudo de caso[1]. Entende-se ser necessário traçar um caminho histórico pelo qual a música coral percorreu até inserir-se no ambiente organizacional.

Desde o período Romano, filósofos tais como: Pitágoras, Platão e Aristóteles mencionavam a força da música em seus escritos (RESCALA, 1985). Hipócrates, entre outros tratamentos, usava a música como recurso terapêutico com seus doentes. Os antigos chineses julgavam a saúde de um povo pela afinação de seus instrumentos.

Estudos realizados na Universidade de Harvard abordam a existência de múltiplas inteligências em todas as pessoas, dentre elas a musical, que deve ser estimulada desde a primeira infância ampliando os horizontes sonoros às percepções e à criatividade, constituindo-se

1. É de conhecimento geral que a empresa mantém corais nas unidades de Recife, Paulo Afonso, Salvador e Teresina.

como um segundo caminho comunicativo que o não verbal, ou seja, uma linguagem própria dos sons (GARDNER, 1995).

A música hodiernamente tem sido utilizada como instrumento pedagógico, para facilitar a aprendizagem de diferentes conteúdos, nas escolas, nas universidades e mesmo nas empresas. Um aspecto relevante da utilização desta é a construção de sentido bem como a expressão dos sentimentos e emoções que facilitarão a aquisição gradativa de formas de compreensão, leitura de mundo, comunicação e representação dos sons que os cercam, considerando as características evolutivas e sensitivas de cada indivíduo.

Deste modo, acredita-se que a música pode vir a ser um instrumento de gestão para as organizações, podendo concorrer com os mais diferentes aparatos tecnológicos da atualidade, trazendo benefícios por ser simples, de fácil acesso e intrínseca em todo ser humano. Imagina-se que sua prática facilita a concentração das pessoas, bem como motiva e dinamiza as relações humanas. Assim, acredita-se que "[...] a música popular brasileira é muito rica e suas letras se constituem em sérios textos para a reflexão. Como somos um povo muito musical e festivo, as músicas têm se mostrado um ótimo recurso para fazer refletir e deflagrar a teorização das práticas colocadas" (CANDAU, 1990, p. 108).

Entende-se que o ser humano não está desassociado da inteligência musical, e que há necessidade de usá-la de uma forma consciente e planejada nas diversas unidades. A música coral, inserida no ambiente organizacional pode elevar o interesse de pessoas pela música, e para aqueles que já são músicos em sua vida privada, podem somar o lazer ao ambiente de trabalho, aumentando a ludicidade, tornando o ambiente organizacional mais leve, produtivo e motivador.

No campo da educação básica, no Parâmetro Curricular Nacional para a Educação - PCN, (BRASIL, 1998. p. 45), a música é registrada como linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.

Faz-se necessário destacar que a musicalidade enquanto instrumento motivacional nas organizações é uma espécie de linguagem emocional, capaz de atingir áreas de nossa psique que processam informações e que nós, por vários motivos, não comunicamos com clareza a nós mesmos (RUUD, 1990). Além disso, a importância da música coral se faz presente em todos os povos, como destaca Roquete Pinto, caracterizando-as como:

> [...] um símbolo da sociedade moderna em que os interesses humanos se confundem. Todos nelas figuram: velhos, moços, crianças, homens, mulheres, operários, camponeses, soldados, sábios, poetas e artistas. Todos os povos sabem cantar em coro. Nas horas tristes e nos momentos felizes, unem-se as vozes nas canções da Pátria, sublimando o júbilo ou espantando o mal do desespero. O canto em coro, praticado desde a infância, propagado nas escolas, oficinas e nos lares, dará gerações

> renovadas na disciplina dos hábitos da vida social, homens e mulheres que saibam, pelo bem de sua terra, cantando trabalhar e por ela cantando dar a vida (BARRETO, 1973, p. 141).

A EVOLUÇÃO DO CANTO CORAL NAS ORGANIZAÇÕES

Neste item busca-se estudar aspectos históricos do canto coral, atividades coletiva definida como o canto simultâneo entoado por várias vozes, em uníssono - canto homofônico, ou em partes diversas - canto polifônico (BARRETO, 1973). O canto coral é uma antiga prática que existe entre os vários estilos sonoros, sua origem esboça-se entre os povos primitivos, nas evocações aos espíritos, por atos de magia, gritos secundados pelos tambores e atabaques e conclama o povo para a as lutas e ainda nas exclamações entoadas para dar ritmo ao trabalho coletivo, nas toadas festivas, nas comemorações dos feitos de bravura em louvor a deuses ou heróis, nos rituais religiosos e lamentações fúnebres. O canto coral é encontrado em todos os povos primitivos, desde épocas mais remotas até nossos dias. Surgindo espontaneamente de manifestações coletivas religiosas e profanas, foi desde cedo compreendido como fator associativo e disciplinador, expressão conjunta de anseios de júbilo e de pesar.

É então possível entender que o canto coral logo de início se identificou como elemento orgânico na vida dos povos, podendo ser considerado como uma primeira instituição social (BARRETO, 1973, p.15).

Em documentos antigos do Egito e da Mesopotâmia, registra-se a existência de uma prática coral ligada aos cultos religiosos e danças sagradas. O termo mais usado em nossa língua para designá-lo é *Chóros que* passou por um grande desenvolvimento chegando a ter seu significado ampliado. Em sua origem (grega), *Chóros*, representava um conjunto de aspectos que, somados, iam ao encontro do ideal do antigo drama grego de Ésquilo, Sófocles, e Eurípedes. Este conjunto era Canto, Dança e Poesia (ZANDER, 1979). Na antiguidade o cristianismo adotou outros sentidos para o canto coral, passando para o termo latino *Chorus* que significava o grupo da comunidade que canta junto ao altar, separada da comunidade pelas cancelas e mais tarde pelo lugar denominado "o lugar onde se coloca o órgão" (Ibidem- pg. 166).

Nasceu nas catacumbas de Roma um canto sob o nome de "Cantochão" (cantus planus). Como sempre, nascido da necessidade de unir esforços, pois os partidários da nova doutrina entoavam à divindade, pedindo auxílio para a sua causa, e coragem para a luta sem tréguas onde o ideal cristão haveria de vencer. Os primeiros cristãos não conheciam uma melodia capaz de expressar a pureza de seus sentimentos, nem tão pouco, um som que se prestasse às suas preces. Em 54 d.c. o apóstolo Pedro chegou a Roma, trazendo do Extremo Oriente estranhas melodias de triste beleza e pouco entusiasmo. Essas melodias estavam estritamente ligadas aos cânticos sagrados dos judeus e seu espírito penetrou de vez nas antigas melodias. Somente quando o Imperador Romano Constantino se converteu ao catolicismo, a música cristã conquistou sua liberdade.

A estrutura a mais vozes, deve ser distinguida sob dois diferentes aspectos, sob o ponto de vista de procedência e sob o ponto de vista de objetivo.

> [...] O *Cantus-Planus*, representa o canto monódico, mesmo sendo executado por um Coro e a música Figuralis, representando agora um canto feito por mais vozes que mais tarde, assume uma técnica bem rebuscada e artística. O elo que une os dois é que o primeiro serviu de ponto de partida para o segundo, isto mais ou menos pelos séculos VII e VIII, quando surgiu uma polifonia "aparente" com o Organum, executado em quintas paralelas, tendo por base o *Choral* que se impôs como *Cantus Firmus* (ZANDER, 1979, pg. 166).

Somente no século XI é que o sentido polifônico assumiu uma característica mais independente. Surge então o *Cantus Floridus*, que quebrou a monotonia, assumindo papel mais independente, inclusive ritmicamente. Iniciava-se agora um novo estilo, o contraponto. Desse modo, realizou-se no século XII a primeira reforma coral. Tendo em sua essência estrutural a inclusão de três vozes[2] (Ibidem).

O coral então atingiu seu apogeu no século XIII principalmente na Escola Parisiense de Notre – Dame, (Ibidem). Originadas de antigas *schola-cantorum* vindas da Idade Média. Após o desenvolvimento da técnica coral novas formas surgiram e se estabeleceu a estrutura a quatro vozes.

Os nomes dos naipes (vozes) atualmente conhecidos nos corais surgiram dos nomes *cantus firmus* para determinar o tenor (que vem de *tenere*, manter); a outra melodia que fazia um tipo de acompanhamento passou ao agudo ou parte superior, chamando-se de *cantus supremus*, origem do termo (soprano); a um acorde de três vozes, ou três partes foi denominada, *contra-tenor-altus*, ou contralto, e finalmente na necessidade de quatro vozes o mesmo tenor cantava notas mais em baixo chamado de *contra-tenor-bassus*, ou baixo (BARRETO, 1973, p. 16), originando-se assim os naipes atualmente conhecidos como soprano, contralto, tenor e baixo.

No início do Séc. XV é que o coro começa assumir a estrutura que é adotada atualmente (ZANDER, 1979, p.166). Logicamente, esta estrutura tem suas raízes nos tempos que a precederam. A prática antiga já estabelecia que qualquer agrupamento, por menor que fosse, tinha que ser conduzido em unidade por alguém que mantivesse e guardasse essa unidade, a idéia de regente destaca-se como necessidade. O desenvolvimento do canto coral processa-se com uma série de mudanças e reformas ao longo do tempo.

Ainda no final do Séc. XV apareceram três formas corais distintas: O *Conductus*, que possuía forma mais festiva; o *Rondellus*, uma espécie de cantiga de roda; e o *Motetus,* que das

2. Contraponto: Significa nota contra nota, a uma melodia acrescentava-se um contracanto em notas paralelas, as quais se afastavam do uníssono em intervalos de quartas e quintas, voltando ao uníssono. Era a primeira experiência de harmonia a duas vozes (BARRETO, 1973. p. 16).

três era aquela forma que possuía maior originalidade e consequentemente foi a que mais desenvolveu-se. Mais tarde, já no século XVI com Guilamume de Machaut (1364), aparece a *Missa*, onde eram cantadas as principais partes da missa católica - Kyrie, Glória, Credo, Sanctus juntamente com o Benedictus e o Agnus Dei.

Um nome que se levantou na história da evolução do coro, foi Martinho Lutero (1483 - 1545), ele era frade agostiniano devoto de Santa Ana. Tornou-se um grande reformador religioso que percebendo a importância da música no culto divino restabeleceu a prática do canto coletivo e do canto coral misto nas cerimônias da igreja.

> [...] Lutero escreveu hinos e adaptou outros já existentes, escreveu-os na língua do povo considerada vulgar, sobre temas gregorianos ou melodia popular, suas canções foram a princípio entoadas em uníssono e depois harmonizadas a quatro vozes, em acordes singelos, divididos em segmentos que se adaptassem ao texto poético (Ibidem).

A história registra que Lutero rebelou-se contra a ostentação do luxo e contra a venda das indulgências notadamente praticadas na igreja católica. Em seu livro "Liberdade Cristã" publicou suas 95 teses que provocou a revolução religiosa. Lutero era músico, percebeu que através dela poderia organizar e propagar por toda a Alemanha, melodias populares e o canto gregoriano como repertório da língua alemã, com o objetivo de fazer os fiéis entenderem o que cantavam. Ele desejava que o povo compreendesse o que dizia, pois as cerimônias eram realizadas em Latim, língua desconhecida pela maioria do povo (PRIOLLI, 1985).

A evolução do coro processa-se com uma série de mudanças e reformas. A prática coral foi cada vez mais ampliando-se e desligando-se do Clero. Irmandades foram surgindo no sentindo de dedicar-se à música. Inicialmente, somente a música sacra era permitida, mas aos poucos a música profana começou a ser utilizada nos coros. Para as irmandades, o importante não era somente cantar, mas também estudar o canto. Estabeleceram-se escolas de canto e os grupos eram formados por "*Dormitoriales*" - que dormiam nas escolas e que também eram responsáveis pelos serviços da igreja, e por grupos externos de amadores.

Os coros de escolas também assumiam compromissos com o canto coral e figural. A expressão máxima da forma coral é atingida no alto Barroco com J.S.Bach e Haendel (BARRETO, 1973). A "Paixão" e a "Cantata" são juntamente com o "Oratório", os gêneros mais cultivados. A função do coral não era mais exclusivamente litúrgica, encontrando-se bem afastada de sua origem.

A partir dessa época criam-se associações de canto e outras agremiações semelhantes visando à prática do canto coral, agora também no terreno profano. A partir daí inúmeras escolas, fundações, conservatórios, são fundadas visando à restauração e renovação da prática coral.

Chegando ao Séc. XIX, o canto coral passa a ser disciplina obrigatória nas escolas de Paris, época em que surge a idéia dos Festivais de Música. A prática coral a partir de então possibilita um caráter de compromisso mais social. O Séc. XX aprimora certas práticas e tenta voltar às origens de cada estilo, procurando através de pesquisas sobre a história da música, não modificar e nem mascarar o espírito da época em que a obra foi criada. Cada peça musical torna-se uma obra de arte, e reflete o estilo de sua época. É preciso ressaltar que em épocas passadas os coros eram mantidos pelos Reis, pelo Clero e pelas pessoas mais abastadas. Este apoio tinha o interesse de manter os grupos de música para as festividades locais e para disseminar a doutrina religiosa, atrair e integrar os fiéis.

O CANTO CORAL NAS AMÉRICAS E NO BRASIL

A vida musical das Américas – do Sul, Central e do Norte, não exclusivamente a nossa no Brasil, está fundamentada no passado e nas práticas do Ocidente. Estamos intimamente ligados ao passado histórico das grandes culturas dos países que nos colonizaram. Também aqui no Brasil, apesar de termos a consciência de nossa música nacional, ela está fortemente imbuída de meios e formas européias misturadas com elementos africanos e contribuições indígenas. Nossa vida coral, pode-se dizer que está em sua infância, pois somos um país novo (ZANDER1979, p. 171).

> [...] Nas Américas o canto coral surge com a música religiosa trazida pelos colonizadores católicos e protestantes. Contudo os aborígines costumavam entoar suas invocações guerreiras e crendices num canto primitivo em uníssono e dialogado, frequentemente acompanhado de dança (BARRETO, 1973, P. 48).

No período da colonização a música religiosa continuou seu natural desenvolvimento, enquanto a música indígena era quase que completamente absorvida pelas correntes imigratórias européias. Nos EUA a primeira instituição musical data de 1755 com o Collegium Musicum, de Bethellem – Pensilvânia. Esta serviu de modelo para as associações musicais no decorrer do séc. XIX na América do Norte. Deste período em diante a música coral participou intensamente do progresso deste país (BARRETO, 1973).

No Canadá, o canto coral demonstra frequentemente à influência francesa e inglesa, tendo como uma das suas mais importantes organizações o "Ottawa Choral Union" (BARRETO, 1973, p. 49).

No Brasil, os missionários jesuítas Aspicueta Navarro, Nóbrega e Anchieta, utilizavam-se da música e do canto antifônico para catequizar os nativos (BARRETO, 1973, p. 52). Um misto de canto gregoriano e música profana trazidos pelos colonizadores uniram-se à contribuição rítmica africana e indígena, formando um primitivo canto coletivo empregado nas

cerimônias litúrgicas, autos e mistérios[3].

Desde 1553, tem-se notícia dos autos religiosos, representados e cantados pelos padres e índios, dentro ou junto às igrejas. O costume de educar os índios pelo canto perdurou durante muitos anos.

> [...] e no séc. XVIII, o bispo Grão Pará, Frei João de Queiroz se referia às índias e mamelucas, "cantando missa a quatro vozes, bem ajustadas..." (BARRETO, 973, p.52).

No séc. XVII, segundo Pyrard de Lavalle, existiam em Olinda e Bahia escolas de música "nos moldes dos costumes dos grão-duques europeus', cultivando a música sempre para fins religiosos, isto ocorreu até o séc. XIX" (BARRETO, 1973, p. 52). No séc. XVIII apareceram as primeiras manifestações de ópera na Bahia, Rio de Janeiro e S. Vicente, sendo a Casa de Ópera, no Rio em 1767, a de maior duração.

As capelas das cidades mais desenvolvidas apresentavam maior qualidade musical. Os mestres de capela, assim chamados os regentes, tanto em Olinda, Pernambuco, Vila Rica, Minas e Rio de Janeiro, eram bem remunerados e os corais formados em média por 28 (vinte oitos) coristas que eram considerados magníficos.

Durante todo o império brasileiro a música coral foi prestigiada nas capelas, escolas e teatros, apesar dessa música obedecer constantemente ao estilo europeu. Na música popular, os autos e mistérios foram substituídos pelos presépios, reisados, fandangos, de origem ibérica e pelos maracatus e congos africanos, traduzidos em cantos e danças entoados em uníssono em solo e estribilhos.

Apesar das determinações da lei, a prática de coral nas escolas em geral era precária, sendo as canções mecanicamente executadas, quando não ensaiadas por audição, com repertório inadequado às vozes e as possibilidades dos cantores (BARRETO, 1973, p. 56).

Com as iniciativas do maestro Heitor Vila Lobos, a prática do coral nas diversas escolas realmente começou a ter repercussão.

> [...] Tenho sido duramente atacado, inúmeras vezes, pelo crime de dizer a verdade. Não entendem os meus detratores, que quando eu aponto o que acho errado no Brasil, estou simplesmente colaborando para que se corrijam os erros e se transforme a nossa pátria na terra ideal com que todos nós, os seus filhos, ansiamos de todo coração. Aliás, não admito que ninguém seja mais brasileiro, mais patriota do

3. Antífona: Caracterizada pela frase melódica do canto litúrgico, repetida pelo coro após cada versículo do Salmo. Canto e resposta. É geralmente entoada em movimentos mais lentos. Foi a primeira composição musical do culto anglicano calcada nos textos bíblicos e acompanhada de instrumentos. Inspirada nos motetes católicos (BARRETO, 1973, p. 129).

> que eu. Honro-me de ser um artista feito exclusivamente no Brasil, onde estudei e onde me fiz não tendo nem sequer me aperfeiçoado no estrangeiro, como é hábito entre nós. [...] Por isso, os sucessos, ou melhor, as vitórias, que porventura tenho conseguido, são sucessos do Brasil, vitórias integralmente nossas, que me dão mais e mais força para apontar os erros comuns em nossa terra. [...] Não se pode desejar que um país adolescente, em estado de formação histórica, se apresente desde logo com todos os seus aspectos étnicos e culturais perfeitamente definidos. Entretanto, o panorama geral da música brasileira, há dez anos atrás, era deveras entristecedor. Por essa época, de volta de uma das minhas viagens ao Velho Mundo, onde estive em contato com os grandes meios musicais e onde tive a oportunidade de estudar as organizações orfeônicas... (LOBOS, 1946).

Com o Decreto n° 19.890, de 18 de abril de 1931, sobre a reforma do ensino, referendado por Getúlio Vargas, tornou-se obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas.

> [...] Em 1932, a convite do Diretor-Geral do Departamento de Educação, fui investido nas funções de orientador de música e canto orfeônico no Distrito Federal, e tive, como primeiros cuidados, a especialização e aperfeiçoamento do magistério, e a propaganda, junto ao público, da importância e utilidade do ensino de música. Reunindo os professores, compreendendo-lhes a sensibilidade e avaliando as possibilidades e recursos de cada um, ofereci-lhes cursos de especialização com acentuada finalidade pedagógica, dos quais, logo depois, ia surgir o Orfeão de Professores, onde, como nos cursos, ingressavam pessoas estranhas, atendendo à complexidade artística das organizações (LOBOS, 1937).

Sob esse aspecto, é que a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) desenvolveu sua atuação sobre todos os setores educacionais do Distrito Federal. Tendo Villa-Lobos resolvido o problema da integração da música na vida social da coletividade, tratou de implantar cursos de aperfeiçoamento e especialização em música e canto orfeônico para fomentar o desenvolvimento de tal missão. Visando atender aos seus objetivos, foi organizado um programa para atender as necessidades de ordem técnica.

Havia, ainda, outro problema: quais as melodias a ensinar? Não havia um repertório musical adequado para servir a este fim. Foi então que Villa-Lobos empreendeu a tarefa de selecionar material para servir de base ao trabalho de formação de uma consciência musical e, como não podia deixar de ser, o folclore brasileiro foi o esteio principal. Deste esforço, resultou o *Guia Prático*, importante obra didática, destinada a dar à criança um conhecimento mais íntimo do folclore brasileiro, em todas as suas mais importantes manifestações. A preo-

cupação de Villa-Lobos com a assimilação do nosso folclore, com a valorização e vivificação das nossas raízes, sempre foi uma constante.

> [...] Estuda-se a criação de um Instituto de Educação Popular Musical. Com a organização desse instituto, entre outros fins elevados, a SEMA pretende lançar as bases de educação popular, fazendo passar sob o julgamento imparcial e idôneo, as produções dos compositores populares, desde os de Cultura Média até os morros, classificando-os para que não se influenciem pelo folclore estrangeiro (LOBOS, 1937).

Em síntese, vê-se que o canto coral está ligado desde sua origem à evolução histórica da música. Sabe-se que a Igreja foi a maior responsável pela conservação e divulgação da música coral, através dos tempos até adentrar nas diversas organizações.

Não há registros precisos da época em que a musica coral entrou nas organizações empresariais, porém sabe-se que já há vários anos, algumas empresas adotam o coral como estratégia de gesto de pessoas.

A MOTIVAÇÃO COMO ELEMENTO DE GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Com o advento da Teoria das Relações Humanas, uma nova linguagem passa a dominar o repertório administrativo. Fala-se a partir de então de motivação, liderança, comunicação, organização informal, dinâmicas de grupo, etc. Os conceitos clássicos de autoridade, hierarquia, racionalização do trabalho, princípios gerais de administração, departamentalização, etc. passam a ser contestados. O método e a máquina perdem primazia em favor da dinâmica de grupo. A felicidade humana passa a ser vista sob um ângulo diferente (Ibidem, 2001).

A motivação humana é um complexo tema que relaciona as diversas teorias que trata da mesma como algo que gera comportamentos, "[...] A motivação tenta explicar porque as pessoas se comportam" (CHIAVENATO, 2001, p. 150).

A TEORIA DAS NECESSIDADES

A noção das necessidades fundamenta o maior número de conceitos sobre a motivação, sendo considerada como ponto de partida do comportamento motivacional. A necessidade usada com o sentindo de estado de carência é alvo de grandes pesquisas como a do grande psicólogo Abraham Maslow, que em meados dos anos 40, e durante os anos 50, propõe duas premissas básicas a respeito do comportamento motivacional[4].

Em primeiro lugar, supõe Maslow que as pessoas desempenhem o papel característico

4. Abraham Harold Maslow: nascido a 01 de Abril de 1908 – Brooklyn EUA. Falecido em 08 de Junho de 1970, psicólogo Americano. Desenvolveu a Teoria das Necessidades Humanas – Maslow (CHIAVENATO, 2001. p. 144).

de seres que perseguem a satisfação dos seus desejos, estando principalmente motivadas em atendê-los. Em segundo lugar, acredita que, quando essas necessidades não possam ser satisfeitas geram estado de tensão que levam o indivíduo a comportar-se numa tentativa de reduzir tal tensão e recuperar, assim, o equilíbrio interno perdido. O comportamento humano pode ser explicado por meio do ciclo motivacional, isto é, o processo pelo qual as necessidades condicionam o comportamento humano levando-o a algum estado de resolução.

As necessidades são classificadas de duas formas: (1) Necessidades Primárias – essas necessidades nascem daqueles requisitos básicos da vida e são importantes para sobrevivência da espécie humana. (2) Necessidades Secundárias – representam as necessidades da mente e do espírito, em lugar das necessidades orgânicas (CHIAVENATO, 2000, p. 393).

Teoria das Necessidades Humanas Segundo Maslow *[...] The needs that are usually taken as the starting point for motivation theory are the so-called physiological drives (MASLOW, 1987)*. O autor descreve que as necessidades são usualmente tomadas como ponto de partida para a teoria da motivação e são chamadas por ele de impulsos fisiológicos, de um modo diferente daquele que se refere Chiavenato, necessidades fisiológicas.

No intervalo compreendido entre 1943 e 1954 surge esta teoria registrando as necessidades humanas em forma de hierarquia, esta teoria goza de maior popularidade até hoje. Indicamos como teoria para análise nesta pesquisa a teoria das necessidades desenvolvida por este autor, considerando sua atualidade para compreensão da motivação nas organizações.

Segundo o próprio Maslow, há um relacionamento dinâmico entre as necessidades, onde uma necessidade tem peso diferente da outra, precisando colocá-las em escala crescente de hierarquia.

> [...]At once other and higher needs emerge and these, rather than physiological hungers, dominate the organism. And when these in turn are satisfied, again new (and still higher) needs emerge, and so on. This is what we mean by saying that the basic human needs are organized into a hierarchy of relative prepotency (MASLOW, 1987, pg. 38).

As necessidades, conforme este autor deve seguir uma escala de importância:

a) Necessidades Fisiológicas: essas necessidades são relacionadas com a sobrevivência dos seres humanos e constituem pressões fisiológicas que levam o indivíduo a buscar ciclicamente sua satisfação. Ex: desejo sexual, sono, atividade de alto astral e exercícios, paladar, olfato, inércia, preguiça, estímulo, excitação.

b) Necessidade de Segurança: a procura de segurança, o desejo de estabilidade, fuga do perigo, busca de um mundo ordenado e previsível são manifestações típicas destas necessidades, as quais levam os indivíduos a protegerem-se de todo o perigo real ou

imaginário.

c) Necessidades Sociais: as relações de amizade, a necessidade de dar e receber afeto, a busca de amigos e participação em grupos, estão ligados a este tipo de necessidade, que diretamente relaciona-se com a vida associativa do indivíduo com outras pessoas.

d) Necessidade de Estima: a satisfação das necessidades de estima conduz a sentimentos de autoconfiança, autoapreciação, reputação, reconhecimento, amor próprio, prestígio, status, valor, força, poder, etc.

e) Necessidade de Autorrealização: o desejo de cumprir a tendência que cada indivíduo tem de realizar o seu potencial. Essa tendência se expressa por meio do desejo de tornar-se mais do que é e de vir a ser tudo aquilo que se pode ser.

Observa-se que a teoria das necessidades de Maslow se baseia em pressuposições que variam de indivíduo para indivíduo, como segue: o comportamento motivado é uma espécie de canal pelos quais muitas necessidades podem ser satisfeitas simultaneamente ou isoladas; todo comportamento é motivado, isto é, orientado para objetivos; as necessidades humanas estão dispostas em hierarquia de importância, ou uma necessidade superior somente se manifesta quando a necessidade inferior for satisfeita; a necessidade inferior monopoliza o comportamento do indivíduo e tende automaticamente a organizar a mobilização das diversas faculdades do organismo.

Assim as necessidades mais elevadas tendem a ficar relegadas a um plano secundário. Indica-se como referencial para análise desta pesquisa, a teoria das necessidades desenvolvidas por Abraham Maslow, considerando sua atualidade para compreensão da motivação nas organizações e por saber que ela está inserida na concepção de gestão em que a ênfase se dá às pessoas.

As necessidades em Maslow surgem em escalas de hierarquia, quais sejam as de aspectos fisiológicos, passando para as de segurança, e na seqüência as sociais, de estima e finalmente as de autorrealização. Entende-se que à luz destas cinco hierarquias, pode-se focar as pessoas, bem como seus interesses, desejos, sonhos e aspirações que podem ser realizados dentro das organizações.

A escolha desta teoria também se processou pelo fato de que o próprio autor cita a música e outras formas artísticas, como elementos que estão localizados no topo da pirâmide em sua teoria. Assim segundo Maslow,

> [...] Musicians must make music, artists must paint, poets must write if they are to be ultimately at peace with themselves. What humans can be, they must be, they must be true to their own nature, this need we may call self-actualization. (See Chapters 11, 12 and 13 for a fuller description (MASLOW, 1987, pg. 22).

Destaca desse modo este autor, que um músico deve compor, um artista deve pintar, um poeta deve escrever, caso pretendam deixar seu coração em paz. O que um homem pode ser, ele deve ser. A essa necessidade podemos dar o nome de autorrealização (MASLOW, 2008). Como se observa esta teoria valoriza a expressão artística, como elemento de maior relevância para a motivação. Acredita-se ser desse modo a Teoria das Necessidades em Maslow, uma forma de leitura adequada a esta pesquisa, uma vez que ela trata da função da música em sua forma vocal nas organizações.

A TRAJETÓRIA DO CANTO CORAL NA EMPRESA CHESF – RECIFE

Dentre as várias empresas que implantaram e mantêm o coral como estratégia de gestão de pessoas, merece um destaque, a CHESF. Nesta empresa, a existência de coral havia 24 anos, sendo regido nos últimos seis anos pelo maestro Jadson Araújo de Oliveira [5].

O Coral Chesf – Recife foi fundado em março de 1984 e estabelece como missão ampliar o relacionamento entre os empregados, proporcionar cultura e entretenimento, valorizando a Chesf, patrocinadora do grupo. Este coral tem um repertório diversificado e procura buscar um aperfeiçoamento dos coralistas para as diversas apresentações em que participa.

A escolha do repertório é anual, observando os critérios de nível técnico – os arranjos são escolhidos respeitando sempre os limites técnicos do grupo, no entanto, incluindo alguns arranjos mais difíceis com o objetivo de desafiar o grupo a superar os seus próprios limites. O perfil cultural dos cantores e da empresa: como a empresa e os cantores são extremamente ligados à região nordeste, o repertório do coral é predominantemente regional, a música pernambucana recebe uma atenção especial, principalmente o frevo e o maracatu. Porém, o repertório também é composto da música popular brasileira em geral, da música internacional, como também da música sacra e erudita. Anualmente são traçadas metas e objetivos a serem alcançados. É realizado o acompanhamento e as modificações das metas, quando necessário. Dentre suas metas estão incluídas: novo repertório, novas coreografias, divulgação para inclusão de novos coralistas, a inscrição para a participação de eventos de pequeno, médio e grande porte, entre outros [6]. Quanto às apresentações o coro anualmente participa em media de 35 a 40, envolvendo indiretamente outros funcionários da empresa para a realização dos eventos. São envolvidos além dos coralistas, em média de 05 a 07 funcionários nas áreas de liberação de ofícios, autorização e setor financeiro.

5. O Coro da Chesf – Recife, atualmente conta com a participação de 32 coralistas sendo 14 vozes masculinas e 18 vozes femininas.

6. O Coral CHESF alcançou destaque em eventos nacionais e internacionais, como: IV E V BRASIL CANTAT, Festival Internacional de Corais (1996 e 2000), Festival Internacional de Corais de Criciúma (SC) 2006, participou de Festivais de Corais nas Cidades de Recife, Olinda, Maceió, João Pessoa, Aracajú, Natal, Fortaleza, São Luiz e I Festival Internacional de Canto Popular - Europa Y SUS CANTUS (Barcelona - Espanha 1998), em que recebeu medalha de bronze na categoria de corais mistos.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, procura-se descrever os dados observados por meio de entrevistas conforme informado na metodologia. Espera-se perceber uma aproximação ou não dos resultados das entrevistas às categorias que sustentam a Teoria da Motivação em Maslow.

a) Quanto aos elementos de Necessidades Fisiológicas

O autor destaca e refere-se a aspectos como a sobrevivência, desejo sexual, sono, atividade de alto astral e exercícios, paladar, olfato, inércia, preguiça, estímulo, excitação.

Em nossa investigação foi observado que a respeito dessa categoria, apenas os aspectos de alto-astral, exercício, estímulo e excitação são percebidos. Entende-se como atividade de autoastral aquelas que deixam o indivíduo mais tranqüilo, relaxado, e, que se encontra espaço para extravasar emoções.

> [...] de qualquer maneira você se sente mais aliviado, você se sente mais **tranqüilo e relaxado**, então ela funciona nesse aspecto de você ter um relaxamento através da música, uma música bem ouvida e bem cantada é um relaxante fora de sério (Corista 5, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

Notou-se que a atividade de exercício proporcionada no decorrer da prática do coral, uma das características da base da pirâmide, é percebida pelos entrevistados como de sensação "saudável", de "alto-astral", ou seja, capaz de proporcionar o sentir-se bem.

> [...] É uma **sensação boa**, primeiro porque eu gosto, e quando a gente gosta... o prazer educa, e segundo que **faz bem** (Corista 1, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

Quanto ao "estímulo", um dos tópicos da base da pirâmide das necessidades, foi observado que o coral é percebido como sendo uma espécie de incentivo, de excitação e até provoca prazer nos indivíduos em determinados momentos. Foram observadas as seguintes colocações dos entrevistados:

> [...] no Coral... é um contato com seres humanos... é o meu principal foco e é isso que me **estimula** (Corista 5, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

b) Quanto às Necessidades de Segurança

O segundo piso da pirâmide motivacional de Maslow, que trata da necessidade de seguran-

ça, significa a procura da pessoa pela segurança, pelo desejo de estabilidade, fuga do perigo, busca de um mundo ordenado e previsível. Essas são manifestações típicas desta necessidade que levam indivíduos a protegerem-se de todo o perigo real ou imaginário.

Os depoimentos dos coristas demonstraram que uma das necessidades a ser satisfeita é o desejo de estabilidade e a busca por um mundo ordenado e previsível. Entende-se por desejo de estabilidade, a certeza de não surgir mudanças inesperadas em sua trajetória de vida e um mundo ordenado e previsível, como sendo a continuidade do que já se faz e que não se deseja mudança.

> [...] Eu **canto em coral desde o primário** (Corista 3, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

Como se observa, estão presentes as expressões, "**desde o primário",** "**desde criança",** traduzindo a necessidade de continuidade ao que já se fazia em outros tempos da vida.

c) Quanto às Necessidades Sociais

O terceiro nível das necessidades humanas na escala de hierarquia em Maslow descreve as Necessidades Sociais, tais como as **relações de amizade**, a necessidade de **dar e receber afeto,** a **busca de amigos** e **participação em grupos.** Tudo isso está ligado a necessidades sociais que diretamente relaciona-se com a vida associativa do indivíduo com outras pessoas. Isso foi encontrado nas falas dos coristas, quase que na totalidade das questões atribuídas a esta necessidade. A principal delas, foi a questão do ambiente propício a amizades.

> [...] o coral **além do fato de fazer amizades**, ele também funciona como uma terapia (Corista 5, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

É interessante notar que, **dar e receber afeto,** outro aspecto semelhante, foram também observados nas falas.

> [...] é um momento sublime de estar duas vezes por semana, **você esta revendo amigos,** então você troca idéias porque **a gente brinca**, nós **somos um grupo bem unido**... é uma forma de doação de energia (Corista 6, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

Ainda se tratando do terceiro nível da teoria, o das necessidades sociais, Maslow afirma que todo o indivíduo tem a necessidade de participação em grupos, que é o convívio entre

pessoas de mesmo interesse. Esse aspecto foi também encontrado nas entrevistas.

> [...] eu passei um ano afastada porque eu passei um momento de mudança, então **eu senti muita falta do grupo**... todos participam assim com o mesmo objetivo... é realmente muito gratificante[...] (Corista 8, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

d) Quanto à Necessidade de Estima

O quarto nível da teoria motivacional segundo Maslow, o da necessidade de estima, refere-se à satisfação das necessidades das pessoas de serem estimadas, conduz a sentimentos de autoconfiança, **auto-apreciação**, reputação, reconhecimento, **amor próprio**, prestígio, **status**, valor, força, poder, etc. Quanto a esta escala da hierarquia, os entrevistados foram contundentes em suas respostas, demonstrando no que se refere a este indicador, **auto-apreciação,** reconhecem que a participação no coral lhe permite uma opinião positiva acerca de si mesma e de sua função.

> [...] **Cantar é viver intensamente**... a gente libera mesmo, a gente canta com a alma, isso aí, não tem dinheiro que pague (corista 6, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

Com relação ao indicador, **amor próprio,** que é a inclinação de afeição que se tem de si mesmo notou-se uma percepção de orgulho e melhora da perspectiva de vida dos participantes.

> [...] Em mim **o que melhora é que, quando eu canto**... o canto sai da alma da gente... então a gente... chega a se arrepiar, é muito gostoso... **deu sentido e mudou muito a minha vida** (Corista 10, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

Quando à posição de destaque que se tem em algum setor da vida a que aqui se chama de **Status,** verificou-se que alguns coristas reconhecem que fazer parte desta estratégia de gestão de sua empresa, o permite ser identificado por um diferencial que é fazer parte do coral e ao tempo, sente orgulho de pertencer a ele.

> [...] nós estamos levando o nome da empresa a cada apresentação... eu **tenho esse orgulho de pertencer ao coral** (Corista 6, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

e) Quanto à Autorrealização

Finalmente chegando ao topo da pirâmide da teoria motivacional, segundo este tão reconhecido autor, todo indivíduo tem a Necessidade de **Autorrealização,** que se entende pelo desejo de cumprir a tendência que cada indivíduo tem de realizar **o seu potencial**. Essa tendência se expressa por meio do **desejo de torna-se mais do que é** e de **vir a ser tudo aquilo que se pode ser**. Nesta escala das necessidades, um número ainda mais significativo de coristas identificaram aspectos relativos a esta categoria, expressando termos como "realização de um sonho", "era o que eu tinha procurado na vida", "me encontrar enquanto ser humano", entre outros.

> [...] Como eu já disse **cantar pra mim é uma realização** (Corista 5).
>
> [...] Cantar pra me mim é **eu me buscar**, é eu me transformar eu **me encontrar enquanto ser humano** (Corista 4, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

Ao termino desta quinta e última categoria da motivação humana, cita-se o próprio teórico em sua frase de inestimável excelência: [...] Um músico deve compor, um artista deve pintar, um poeta deve escrever, caso pretendam deixar seu coração em paz. O que um homem pode ser, ele deve ser. A essa necessidade podemos dar o nome de autorrealização (MASLOW, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise consideraram-se dois planos de significados propostos pela teoria motivacional em Maslow. O primeiro, das necessidades fisiológicas e de segurança de cada pessoa, e que só após o seu cumprimento, pode-se iniciar um segundo plano, incluindo a participação em atividades que promovam o aumento da sociabilidade, da estima e do senso de autorrealização que constituem significativo aspecto na formação do indivíduo.

Nessa perspectiva, a prática do canto coral se apresenta como um auxilio ao processo de crescimento pessoal, no que refere-se a sua motivação. É nesse sentido que ficou notória uma grande ênfase nos níveis de necessidade relativos à estima e à autorrealização propostos na pirâmide descrita por Maslow, observada na maioria dos entrevistados.

Salienta-se que a motivação ocorre, entre outros, em conseqüência do papel de liderança que, neste caso exerce o regente, como inovador e facilitador. Ele se considera parte integrante do coro, cobra resultados dentro das metas estabelecidas, divulga o conhecimento, valoriza a educação, patrocina as boas idéias e sempre busca o consenso do grupo, sem falar, é claro, que prioriza a excelência harmônica do grupo, [...] "não só a apresentação oficial do coral, mas a cada ensaio que eu participo, o aquecimento do qual vivencio dentro de uma

orientação dada pelo maestro para a condução do trabalho, é tudo muito bom. É como se eu estivesse viajando..." (Corista 4).

A partir da liderança do regente, os coristas passam a se auto-motivar, considerando que ninguém motiva ninguém, a motivação brota de dentro para fora de cada indivíduo através de estímulos. Também este aspecto foi expresso pelos entrevistados.

> [...] Os colegas que têm experiência **têm me passado uma motivação** muito grande. [...] eu percebo que isso também **é uma motivação** que acontece entre nós e a mim principalmente, eu percebo que estou mais leve, eu estou conseguindo respirar melhor, eu consigo trabalhar melhor... consigo trabalhar melhor os problemas que eu tenho dentro da empresa... eu tenho conseguido dar um impulso positivo em minha vida (Corista 4).

Pode-se, então, supor que cada um tenha dentro de si recursos pessoais que lhe permitam manter o seu tônus motivacional em alta, bem como gerir-se a si mesmo de maneira a não permitir que nenhum desvio administrativo venha drenar esse reduto importante de forças produtivas. Entende-se que a motivação está dentro de cada um e que só precisa de algum estímulo para despertar, ou seja, a pessoa intrinsecamente motivada se auto-lidera. Acredita-se então que pelo menos na empresa em estudo, a musica coral pode ser encarada como este agente despertador da motivação.

Quanto à importância sócio-cultural do canto coral, vale recordar que: "A música, concebida como função social, é inalienável a toda organização humana, a todo agrupamento social" (SALAZAR, 1989, p. 47). Nessa perspectiva, o conceito da inclusão social, como forma de melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, revela uma importância ímpar. Nota-se que este aspecto nas falas dos entrevistados.

> [...] acho você melhora porque **você exercita, o relacionamento inter-pessoal** com o outro grupo, os do trabalho mesmo e o pessoal em sua área de trabalho (Corista 3).

Esse processo de inclusão social dá-se a partir do momento da eliminação de quaisquer tipos de barreiras entre teoria e prática, obrigação e satisfação. A inclusão caracteriza-se pelo voluntariado e pela ótica de que todos os indivíduos pertencentes a um coral encontram-se na mesma posição de aprendizes, unindo-se na busca de objetivos comuns de realização pessoal e grupal. Então, inicia-se o processo de integração, no qual a cooperação dos coristas é efetivada pela união com sentimentos canalizados para a ação artística coletiva.

Imagina-se que quando um coral é formado por funcionário dos mais diversos setores de uma empresa, estimula-se a quebra dos níveis hierárquicos estabelecidos pelo trabalho

dentro da empresa; para participar do coral só é necessário querer cantar. O gosto pelo canto estabelece as condições para tal quebra criando a possibilidade de diferentes pessoas de diferentes categorias profissionais de se integrarem para realizar um mesmo trabalho. Segundo a entrevista com o maestro, constatou-se, que "A música realmente tem o poder da transformação. No coral todos têm a mesma importância, seguem as mesmas regras, cantam no mesmo ritmo e são tratados da mesma forma; não importando o cargo ou função exercida pelo funcionário" (Regente, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

Por esta ótica, o coral revela-se como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma rede de configurações sócio-culturais unidas pela valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito ao outro num comprometimento de solidariedade e cooperação.

Há outro aspecto que merece destaque na pesquisa: as oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural, que deveriam constituir-se em direito do ser humano, independentemente de suas origens, raça ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida, afinal o homem é um ser que canta e tem uma inteligência musical por se desenvolver, "... Porque eu acredito que dentro de uma empresa deve existir uma parte cultural, para a empresa não ficar em monotonia..." (Corista 7, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

A música coral dentro da empresa parece favorecer aos servidores a oportunidade única e prazerosa aos trabalhos cotidianos. Além do mais tem o objetivo de fomentar e promover o desenvolvimento artístico e musical de seus membros. A prática do canto coral visa incrementar e dar qualidade às experiências artísticas e culturais de seus participantes e ainda encorajar técnicas de ensaio que levem à aquisição do mais alto nível de musicalidade e execução artística. A integralização desses conhecimentos se manifesta através de melhorias da qualidade, harmonização e humanização no ambiente de trabalho.

Constatou-se que a empresa em estudo é a única no país que mantém quatro corais em funcionamento. Portanto, nota-se que o apoio desta para com os coralistas é consistente, o que gera uma satisfação perceptível em seus colaboradores.

> [...] é tamanho o incentivo da Chesf que ela permite que o funcionário participe do coral dentro do horário de trabalho, **e por toda a estrutura que a empresa coloca à disposição do coral é um grande incentivo** (Corista 4).

Notou-se também que apesar do alto valor investido anualmente, pela Chesf na cultura da região, a empresa ainda enfrenta muitas barreiras, "... para liberar verbas para os corais, as empresas sofrem dificuldades por vários motivos, entre eles: os limites impostos pela lei de incentivo à cultura que não permite o investimento em projetos que envolvam funcionários da própria empresa. Como também, os limites impostos pelos tribunais de contas" (fado do

Regente- Setembro de 2008).

É de se admirar que em um país riquíssimo em cultura, "as questões burocráticas e os limites já mencionados, façam com que muitos corais no Recife e no Brasil encerrem suas atividades porque as empresas não conseguem uma maneira legal e viável para renovar o contrato de seus regentes, acompanhante e outros profissionais envolvidos com a prática do canto coral. Porém, apesar de todas as dificuldades mencionadas, os corais têm aberto espaço para diversos profissionais, além do regente, tais como: preparador vocal, músicos instrumentistas, fonoaudiólogos, coreógrafos, engenheiros de som, estilistas, costureiras, fotógrafos, *camera-man*, iluminador, entre outros" (Regente, em entrevista realizada em Setembro de 2008).

A pesquisa apontou ainda que no caso Chesf o canto coral se dá enquanto linguagem que possibilita uma esfera de comunicação ao nível das emoções e da subjetividade, ou seja, que pode "abrir" outros canais de comunicação com o mundo, e até mesmo com a espiritualidade.

> [...] porque a música é isso... **eu acho que a música é uma coisa de sentimento**, coisa assim **que vem da alma**... entrou na música você não que sair mais dela, porque é alguma coisa que mexe com a gente, com a alma (Corista 9).

No caso da empresa Chesf, aparentemente o canto coral atua como um auxiliar no desenvolvimento motivacional, dinamizando os relacionamentos, favorecendo a liberdade emocional, estimulando a capacidade criativa e a emotiva das pessoas, enquanto age como anti-estressante. Também o canto coletivo, neste mesmo caso, proporciona atividade lúdica e sociabilizadora, que gera graça e prazer, e finalmente o canto coral promove e divulga a cultura do seu Estado nas apresentações. Segundo depoimentos dos coralistas, a música coral vai ao encontro dos quais não podem ir até ela, numa ação educativa propiciando contato com gêneros musicais diferentes daqueles que atualmente são veiculados pelos meios de comunicação de massa.

Enfim, sugere-se a importância de em cada empresa a descoberta de situações que possam ser vivenciadas na música coral. [...] quando a gente leva o nome da empresa para fora as pessoas já percebem que é uma empresa humanizada... nessas últimas gestões eles estão fazendo um investimento melhor na empresa, vamos dizer assim... o sentimento deles mais para o coral de investir no ser humano (Corista 8).

Desse modo pode-se supor que a prática do coral, neste caso a CHESF- Recife, favorece ao funcionário o desenvolvimento do seu potencial de motivação, criatividade e imaginação tão necessários dentro de toda organização atualmente.

Acredita-se que a música coral possa ser uma ferramenta positiva dentro das empresas em nosso século, apontando um caminho para a tão crescente busca por esta estratégia na

gestão de pessoas atualmente nas organizações. Um dado dessa possibilidade foi expressa no comentário do Corista 9 "[...] eu sinto assim que cresce a responsabilidade do coral, qualquer coral, no caso o Coral Chesf, cresce a responsabilidade sobre o que é que ele faz, com as pessoas que estão escutando, porque cada pessoa sai dali diferente..." e através da fala do Corista 7 "[...] o coro está levando a empresa de um jeito diferente, através da música que canta [...] acredito que a crítica vê que a empresa dar um suporte bem bonito, bem mais humano".

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A teoria das inteligências libertadoras**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARRETO, Ceição de Barros. **Canto Coral – Organização e Técnica de Coro.** Petrópolis: Vozes, 1973.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração – Teoria, Processo e Prática**. 3 ed. SP: Makron Books, 2000.

IGREJA LUTERAN NO BRASIL. In: http://www.luteranos.com.br/101/coral/artigos4.htm (acesso dia 12 -05-08)

LOBOS, H.Villa. **A música nacionalista no governo Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro,

IN: (DIP, S.D.P.17) Boletim Latino-Americano de Música, Rio de Janeiro, 6:502, fev. 1946.

LOBOS, H.Villa. **Programa de ensino de música; Departamento de Educação do Distrito Federal**, Série C. Programas e Guias de Ensino. Rio de Janeiro, Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

MASLOW, Abraham Harold. **Motivation and personality**. New York NY. 3 ed. Harper : 1987.

MALAVAZI, Gabriela. IN: **A importância da utilização da Música como Recurso em Contextos Psicoterápicos**. (Boletim Clínico nº. 10 – maio/2001)

MATHIAS, Nelson. Coral: um canto apaixonante. Brasília: Musimed, 2001.

RODRIGUES, Luiz Alberto RIBEIRO. **Clima Organizacional: Um Condicionante no Processo de Gestão.** (texto para fins didáticos - documento poli copiado). Recife: UPE - FFPNM, 2003.

RUDD, E. **Caminhos da Musicoterapia**. SP: Summus, 1990.

ZANDER, Oscar. **Regência Coral**. Porto Alegre: Movimento, 1979.

ENTREVISTA - CAPITALISMO, A LÓGICA DO CONSUMO E AS QUESTÕES ÉTICAS

Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues
Susan Lewis

O sistema capitalista esconde questões cruciais para o futuro da humanidade, especialmente aspectos relacionados às relações de consumo e à questão ética. Esta é o tema da entrevista que nos concedeu a Profa. Dra. Susan Lewis.

Prof. Luiz Alberto - Professora Susan, quais são as bases que sustentam o capitalismo? O que torna ele tão forte no mundo contemporâneo?

Professora Susan: O sistema capitalista se sustenta exatamente na lógica do mercado. É o modo de produção baseado na propriedade privada, onde vai haver um desenvolvimento a partir de uma sociedade industrial e massificada. Ele se baseará, sobretudo, na distribuição e venda das mercadorias produzidas em larga escala. Um dos alicerces do capitalismo é exatamente a questão do descartável: ele tem que vender em escala industrial, para uma sociedade massificada, tendo que descartar, portanto, os produtos em circulação para que outros consumos aconteçam.

Prof. Luiz Alberto – Essa questão do descartável pode ser vista também para os bens simbólicos, por exemplo, a arte e o conhecimento? Esses elementos tão subjetivos sofrem efeitos desse excesso de rapidez como que o capitalismo coloca a durabilidade dos bens?

Professora Susan - Sem dúvida. Adorno e Horkheimer criaram uma expressão na década de 1940 que é de "indústria cultural", exatamente mostrando como a industrialização atinge também a arte. O grande objetivo é vender a produção cultural para o maior número possível de pessoas, assim, os produtos oriundos desta produção vão ter características que contemplem um público significativo. Por exemplo, se faço uma obra de arte, terei que inseri-la em certos padrões se quiser entrar no sistema capitalista. A própria cultura vira uma mercadoria, consequentemente, ela tem que se adequar para que inúmeros segmentos consumam tal mercadoria.

Prof. Luiz Alberto – Esse sentido de mercadoria atinge também a produção literária, o livro, por exemplo?

Professora Susan: Também. Por um lado, isso é interessante porque a produção literária em massa resultou em um acesso que não existia, por exemplo, na Idade Média. Naquele período, tal produção estava restrita, principalmente, à Igreja Católica. Então

podemos considerar a larga produção industrial da cultura como algo interessante, como ocorreu com o advento da imprensa. Mas, por outro lado, vai existir a questão de você produzir o conhecimento para que atinja a quantidade e não, necessariamente, a qualidade.

Prof. Luiz Alberto - Há setores da sociedade que a gente enxerga o que a senhora está falando, por exemplo, os noticiários. Alguns telejornais às vezes passam uma semana apresentando um fato, por exemplo, um navio que naufragou. Mas, se de repente cai um prédio, o navio será esquecido imediatamente, isso é um problema?

Professora Susan: É. Isso é uma questão, pois temos os meios de comunicação de massa que vivem, muitas vezes, apoiados exatamente no sensacionalismo. Então um fato, para ser vendido em larga escala, tem que gerar uma comoção muito grande. Algumas coisas dessa mídia são muito ressaltadas, como a questão sexual, a questão da violência. Assim, elementos que trazem insegurança, que trazem perplexidade para a sociedade, são constantemente explorados, mas explorados não no sentido de denúncia e de transformação, mas de vender ao aguçar a curiosidade. Você vai ver dentro de uma matéria um acompanhamento excessivo que não seria necessário. Aí também tem um medidor de audiência, você tem empresas como a própria questão do IBOPE, que vai medir o quanto aquela notícia está causando repercussão e quantas pessoas estão com as televisões ligadas para aquele evento. Então não é apenas uma denúncia ou chamar atenção para reflexão do fato. Por isso, tem uma lógica perversa aí, pois o interesse é sobretudo mercadológico. É o interesse financeiro e é isso que acho ser o lado perverso do capitalismo.

Prof. Luiz Alberto – Me assusta a questão da velocidade com que o capitalismo descarta os bens de consumo, conforme você mencionou. Que consequências danosas isso causa à sociedade e ao planeta como um todo?

Professora Susan: Veja, existem vários elementos aí. Em primeiro lugar, a própria questão excessiva do trabalho: o capitalismo tem desenvolvido uma tecnologia incrível. Para se ter uma ideia, mais de 80% do que se desenvolveu durante toda a história da humanidade concentra-se nos últimos cem. É uma questão avassaladora. A velocidade e a transformação nas sociedades têm sido impressionantes. Muitas pessoas não aguentam a pressão e têm adoecido com depressão, por exemplo. Por que além da velocidade tecnológica e das transformações sociais, há a grande exigência da competitividade, da eficiência do mundo globalizado.

Prof. Luiz Alberto - Na cultura popular há um ditado que diz: "quando não cria lodo não cria vida". É um pouco desse risco que corremos na cultura capitalista atual?

Professora Susan: Não sei se é bem isto. A cultura capitalista se baseia na propriedade privada, na mercadoria e no descartável e isto tudo é ampliado para os vários setores da existência humana, inclusive para as relações afetivas. Consideremos o próprio tempo: como tudo hoje é muito descartável, a noção do que é novo e velho se modifica. Se você adquire um aparelho tecnológico, já sai da loja com um produto defasado. A tecnologia tem uma velocidade que não se alcança. Então há o estímulo constante para que as pessoas se "atualizem", tenham o produto mais potente, novo. Isso é muito danoso, não há lodo. No momento do lodo, de germinar é exatamente para destruir. Fazer e destruir para não cessar o consumo.

Prof. Luiz Alberto – É visível que a sociedade atual usa muito mais tecnologia, em praticamente tudo que faz há a presença da tecnologia. Em tese, utilizar-se da tecnologia deveria significar a diminuição de obrigações repetitivas e, portanto, deixar as pessoas mais livres. Na sua análise, as tecnologias tais como habitualmente utilizamos, ajuda as pessoas a ter um pouco mais tempo para viver melhor a própria vida, ou cria outras necessidades?

Professora Susan: Eu acho há um grande engodo. Foi vendida a promessa que a tecnologia traria mais tempo para que as pessoas pudessem ter lazer, fazer o que gostam com o tempo livre. Mas é exatamente o oposto, porque essa tecnologia está diretamente associada à questão do trabalho, consequentemente, o trabalho agora está em todos os campos, em todas as áreas, em todos os lugares. Nada escapa dele. Qualquer local que você for, qualquer espaço que você estiver, a tecnologia vai estar presente e o trabalho também. A associação com a tecnologia é diretamente feita com o trabalho.

Prof. Luiz Alberto - No inicio de 2012 observei que várias escolas privadas incluíram na sua propaganda a oferta de equipamentos eletrônicos para os estudantes ou mesmo incluíam em suas listas de material didático o Ipad, Tablet, com a promessa de que o estudante teria livros e tarefas online, enfim uma aprendizagem mais dinâmica e divertida. O uso dessa tecnologia pode apresentar alguns riscos, ou tudo isso é bem vindo para a educação?

Professora Susan: Veja, eu acho que não tem como a gente fugir dela, eu gosto muito de um autor chamado Nicolau Servcenko. Ele tem um livro que fala sobre o século XXI em que aborda esta velocidade tecnológica. Na verdade, a gente não tem como fugir dela, ignorá-la. Seria como não entrar no processo da história. Mas temos como refletir sobre ela e sua utilização. É justamente isto que Sevcenko propõe no livro "A Corrida para o Século XXI". Não podemos, na verdade não devemos, pensar a tecnologia sem considerar a ética. Isto significa, por exemplo, observar as consequências que

a mesma terá sobre as gerações futuras que sofrerão os danos de seu mau uso, como no caso do desenvolvimento que prejudica o meio ambiente.

Prof. Luiz Alberto – Nós brasileiros, de modo geral, praticamente só conhecemos o sistema capitalista e, portanto, quase não fazemos comparações com outras formas de organização política ideológica. A concorrência, o descartável, o individual, tudo isso nos parece normal. Perceber a ética ou dar espaço à ética num sistema como esse é praticamente impossível. Há um caminho para relações éticas nesse sistema em que vivemos?

Professora Susan: Eu acho que a própria questão não só prática mais mesmo filosófica do capitalismo que se situa muito no indivíduo e na competição. A ética está associada ao grupo, ao coletivo e isso no capitalismo vem em detrimento do individualismo exacerbado. O indivíduo está sempre em primeiro plano, a competitividade está em primeiro plano. Eu gosto da palavra solidariedade. Ela não é algo interessante para o capitalismo porque ele é gerado a partir de uma competitividade onde o outro é sempre um oponente. A ética é defasada no sistema capitalista também por que como a sociedade é baseada na competição e no indivíduo, não interessa exatamente o que você vai fazer para atingir o resultado pretendido.

Prof. Luiz Alberto - Qual seria então a principal contradição do capitalismo sobre as quais ele se sustenta que diríamos pode ser eliminado?

Professora Susan: Bem, eu não conseguiria dizer exatamente qual seria a saída, o que eu acho é que devemos pensar em criar espaços de crítica, de reflexão que questionem esse movimento avassalador e muito destrutivo. A própria questão do meio ambiente: quando você tem um movimento de ambientalistas mostrando os danos do desenvolvimento não sustentável, o efeito estufa, etc., pode haver maior pressão social e ações políticas mais responsáveis que se sobreponham ao interesse do puro do capital. Uma contradição que eu acho muito inerente no capitalismo e na sua forma liberal é a própria essência que afirma que, a partir da produção de um individuo, a sociedade vai lucrar e a felicidade do homem vai chegar. Na verdade, os ganhos não ocorrem desta forma, nem a felicidade é só consumo.

Prof. Luiz Alberto - Como professora e pesquisadora, o que recomenda aos estudantes universitários como campo de estudo, ou seja, que leituras eles devem realizar para não passar por uma universidade sem aprofundar as amarras sociais em que nós vivemos?

Professora Susan: Eu recomendaria alguns autores, como Eric Hobsbawm. Ele trata de vários séculos das revoluções do capitalismo, do seu desenvolvimento e faz uma crítica muito forte em relação ao individualismo como uma das heranças mais perver-

sas do século XX. Outro autor que faz uma forte contestação de todo este assunto, inclusive em termos comportamentais, é Zygmunt Bauman. É um autor que vai falar exatamente da sociedade líquida em que nos transformamos, de suas relações fluidas. É interessante que o estudante perceba o quanto ele está inserido no mundo de tecnologia, mas fazendo pouca vinculação com a afetividade, com construções mais consistentes. Eu gosto muito de Freud também e de sua análise da cultura, da civilização, que abrange o inconsciente e sua força. Enfim, são inúmeras leituras que você não precisa ter apenas o elemento econômico, mas perceber o político, o econômico, o psicológico, a questão emocional, inúmeras referências que a gente pode utilizar no decorrer dos cursos, sempre com reflexões que considerem também nossa própria vivência e práticas pessoais.

Entre vários atributos, talvez a coragem tenha sido um dos mais constantes na vida de Almir Olímpio Alves, pernambucano de origem, nascido em Moreno no dia 09 de agosto de 1965, filho de Olímpio Adelino Alves e Maria Socorro Costa. Até chegar ao Pós Doutorado, Almir teve que vencer várias etapas, desde o início de seus estudos em escola pública. Sua graduação e mestrado em Matemática foram realizados na UFPE, tendo como título de dissertação *Mecânica estatística e funções de correlação e partição.* Seu doutorado, também na mesma instituição, concluído em 2003, reforça a tese de que muitas de nossas vitórias dependem realmente de força de vontade.

Ingressou na UPE Mata Norte em 2002, através de concurso público, para o Departamento de Matemática. Desde o início, indiscutível fora sua paixão por sua área de conhecimento, tal o compromisso com as aulas e demais atividades docentes. Com espírito contagiante, ficou conhecido na comunidade acadêmica como profissional dedicado, cordial e principalmente simples.

Terminadas as etapas de pós-graduação no Brasil, Almir encaminha um projeto para a realização de outro sonho, seu Pós-Doutorado ne University of New York - Suny. Sendo aceito, como quase todos que precisam aperfeiçoar os conhecimentos na língua inglesa Almir teve que assistir aulas do idioma, antes da realização dos estudos avançados. Numa sexta-feira, 03 de abril de 2009, o sonho do professor ganha trágico desfecho quando o mesmo, na American Civic Association em Binghamton, no estado de Nova York , fora vítima, juntamente com outros alunos, de um massacre. Segundo os relatos de sobreviventes à chacina, o professor reagira aos ataques provocados pelo agressor vietnamita. Almir morrera , aos 43 anos, tentando salvar seus colegas do curso de inglês onde estudava.

Não apenas o esforço em desenvolver os conhecimentos deve ser considerado na trajetória profissional, mas principalmente, a capacidade em sempre buscar de melhores resultados. Para nós, além do desejo de viver, sua história deixa o legado do entusiasmo, do talento aos estudos e ao ensino, bem como, da sua perserverança. De origem humilde, deu-nos o exemplo de que é possível vencer os limites com esperança e trabalho. O retorno oficial de seu estágio Pós Doutorado estaria previsto para junho de 2009.

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

Todos os artigos enviados deverão ser apreciados e escolhidos pelo Conselho Editorial, preferencialmente, inéditos. Caso não sejam, mencionar em nota de rodapé e onde foram anteriormente publicados.

1. Cada artigo deverá trazer, além do título, que deverá ser em negrito, fonte 14, e sua devida tradução para o inglês ou espanhol logo abaixo, o nome do autor à direita e informações particulares como: titularidade, função e instituição a que está vinculado, devidamente posicionadas abaixo do corpo do texto, como nota de rodapé.
2. Todos os artigos científicos deverão trazer impreterivelmente resumo e palavras-chaves com respectiva versão inglesa (abstract – keywords) ou espanhola (resumen- palabras clave). Os resumos deverão preferencialmente conter informações gerais a respeito do texto, não ultrapassando 150 palavras.
3. Os artigos deverão ser apresentados em via impressa e outra em CDROM, em arquivo WORD 2001 ou Superior.
4. Os textos deverão seguir as características:
    a. fonte Times New Roman, itálico somente para destaque, títulos de artigos em outro idioma (inglês/ espanhol) e expressões estrangeiras e negrito apenas em título, versão e subtítulos ou casos especiais;
    b. corpo de texto em fonte 12, títulos em fonte 14, citação destacada em fonte 11 e 8 notas de rodapé;
    c. tabelas, gráficos e figuras deverão trazer a referência logo abaixo em fonte 8 e espaço simples;
    d. número preferencialmente de 06 a 11 páginas, sem as referências;
    e. estrutura do artigo contendo os seguintes elementos textuais: título e sua versão em língua estrangeira, subtítulo (se houver), autoria (informações particulares em nota de rodapé), resumo com palavras-chave, resumo e palavras-chave em língua estrangeira, introdução, desenvolvimento- seguido ou não de subtítulos, considerações finais e referências.
    f. referências seguindo preferencialmente o modelo: SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2003.
    (SOBRENOME, nome, título da obra.lugar: editora, ano)

5. Todas as fontes de pesquisa utilizadas para a construção do artigo deverão estar devidamente dispostas no final, sob o título de REFERÊNCIAS, devendo obedecer rigorosamente às normas da ABNT.
6. As citações obedecem à norma geral (AUTOR, data, página). As citações diretas e curtas (máximas de três linhas) devem incorporar-se ao texto, com aspas, mantendo o tipo e o tamanho da letra. A referência bibliográfica deverá ser citada entre parênteses (LEMOS, 1999, p. 23). No caso específico de citação longa, ou seja, ultrapassadas as três linhas, deverá aparecer destacada com tabulação (forma recuada) de 4cm da margem esquerda e espaço simples, sem aspas, seguida, da mesma forma, com sobrenome em caixa alta, ano de publicação e página, como o exemplo acima citado.
7. O artigo, no ato da entrega, deverá ser acompanhado de carta de autorização ou cessão de direitos à FFPNM-UPE.
8. O Conselho Editorial poderá aceitar, recusar ou reapresentar o original, ao autor para possíveis alterações.
9. As notas deverão, em geral, se restringir a textos e comentários explicativos, quando necessários, localizados no final do texto, antes das REFERÊNCIAS.
10. Os textos produzidos por alunos deverão conter nome do orientador.

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO

Declaro, para fins específicos de correção e adequação às normas gerais de publicação da Revista Formação – UPE/ FFPNM, que nada terei a questionar e/ou reclamar, nesta ou em quaisquer outras oportunidades, pelos possíveis ou eventuais ajustes realizados no artigo, promovidos normalmente pela equipe técnico-revisora do periódico, antes de sua publicação, agora submetido à referida revista, intitulado:

_____

_____

_____

(Título do artigo submetido)

_____

Assinatura / CPF

Nazaré da Mata, _____ de _____ de _____.

CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Através desta, cedo à UPE - FFPNM, Campus com sede à Rua prof. Américo Brandão, 43 Centro 55800-000 - Nazaré da Mata - PE, os direitos autorais referentes ao(s) artigo(s) de minha responsabilidade, publicado(s) na Revista Formação. Declaro, nessa oportunidade, ter consciência da leitura e análise do(s) texto(s) pelos membros da Comissão Editorial, de suas possíveis sugestões, das eventuais adequações às normas editoriais e prováveis correções, bem como, que nada terei a reclamar, nesta ou em outra oportunidade, pela publicação deste artigo.

Nome do artigo:

_____

_____

Autor (ALUNO):

_____

Curso :

_____

( ) UPE / Campus _____ ( ) Outra IES - Instituição de Ensino Superior

Professor (Orientador) :

_____

( ) UPE - efetivo / Campus _____

( ) UPE - À disposição / Campus _____

( ) Outra IES- Instituição de Ensino Superior _____

Autor (PROFESSOR)

_____

( ) UPE - efetivo / Campus _____

( ) UPE – à disposição / Campus _____

( ) Outra IES - Instituição de Ensino Superior _____

Endereço para contato:

_____

_____

_____

CNPF

_____

E-mail

_____

Registro Geral

_____

Telefone Residencial e Celular

_____

Nazaré da Mata, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura

UNIVERSIDADE
DE PERNAMBUCO

Av. Agamenon Magalhães, s/n Santo Amaro – Recife PE
CEP – 50100-010