



CADERNOS TEMÁTICOS

Janeiro de 2007 – Nº 13

EXPEDIENTE

Conselho editorial

Patrícia Barcelos, Solange Moreira Corrêa, Sandra Branchine e Cinara Barbosa

Coordenação editorial

Cinara Barbosa

Produção executiva

Patrícia Barcelos e Sandra Branchine

Pesquisa e diagnóstico

Juliana Amoretti

Produção de pauta

Sophia Gebrim

Reportagens e fotografias

Rodrigo Farhat e Marco Aurélio Fraga

Assistente de produção gráfica

Adriana Azambuja e Muriele Oliveira

Revisão

Denise Goulart

Diagramação

www.grifodesign.com.br

Impressão

Cromos

Impresso no Brasil

A exatidão das informações, os conceitos e opiniões emitidos nos artigos científicos e nos resumos estendidos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

© 2007 Ministério da Educação

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

Série Cadernos Temáticos

Tiragem: 10.000 exemplares

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Esplanada dos Ministérios, Edifício Sede, bloco L, 4º andar

70047-900 – Brasília/DF

Tel: (61) 2104-8127/9526

Fax: (61) 2104-9744

setec@mec.gov.br

www.mec.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

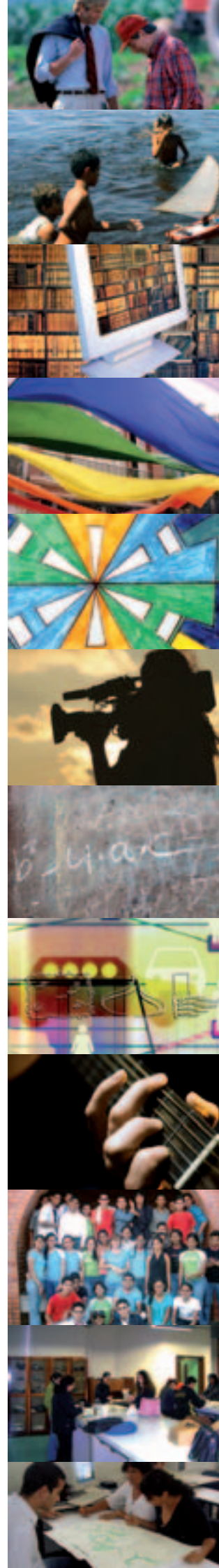
Cadernos temáticos / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
v. 1, (nov. 2004). – Brasília : Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2004-.

1. Educação profissional. 2. Práticas educativas. 3. Experiências pedagógicas. I. Brasil. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

CDU 377

SUMÁRIO

Apresentação	5
Editorial	7
Reportagens	8
• Tabuleiros e vassourinhas	8
• Integração através do esporte	12
• História marcada pela música	15
• Linguagem de sinais a distância	21
Artigos	26
• O léxico da agricultura na interação verbal	26
• Brinquedos e brincadeiras da cultura popular potiguar	35
• Tecnologia da linguagem: uma perspectiva de recontextualização	44
• A arte visual no ensino fundamental: considerações e possibilidades	49
• Um concurso de mosaicos focalizando pavimentações e simetrias	53
• Cinema e multiculturalismo: como a escola pode devorar o King Kong das telas a partir da intertextualidade	59
• Divagando sobre o “devagar” da educação: carta aberta a uma colega professora	63
• Design em catálogo iconográfico: os (des)caminhos da imaterialidade	67
• Um toque humano na pedagogia musical	71
Resumos Estendidos, Relatos de Experiência e Práticas Pedagógicas	76
• Gincana de leitura	76
• Um livro bilíngüe como resultado de projeto integrado	79
• Exposição dialogada: aprender em sala de aula	81
Contatos	84





Professor e estudante,

com satisfação, apresento à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica os números 11 a 15 dos Cadernos Temáticos. Este exemplar que você tem em mãos trata de experiências e práticas pedagógicas sobre linguagem e criatividade realizadas por integrantes das escolas.

As matérias mostram uma parte da realidade dos Centros Federais de Educação Tecnológica das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Neste volume, destaco três artigos: “Cinema e multiculturalismo”, da professora Ângela Pacheco, do Cefet de Alagoas, “Pavimentações e simetrias de mosaicos”, de Aderbal Filho, Ariadne Mendonça e Auxiliadora Pacheco, da Escola Agrotécnica Federal de Satuba, e “Brinquedos e brincadeiras da cultura popular do Rio Grande do Norte”, de autoria de Lerson Maia, Marcus Oliveira, Tânia Costa, Caroline Campos, Priscília Lima e Viviane Gomes, docentes do Cefet do estado.

A dois anos do centenário das primeiras escolas de educação profissional, os Cadernos Temáticos tornam pública uma parcela da excelência das ações e projetos das atuais 153 escolas federais de educação profissional e tecnológica. Até o final de 2007, serão 205 unidades de ensino em todo o país, um crescimento de mais de 32%.

Outra ação de relevo para a qualificação de recursos humanos e o fortalecimento da pesquisa nas instituições federais foi a concessão, em 2006, de 295 bolsas de mestrado e doutorado e o investimento em dez grupos de pesquisa. Um total de R\$ 4,5 milhões estão sendo aplicados na parceria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A expansão da rede, as ações do Proeja, da Escola de Fábrica, as bolsas do Programa Institucional de Qualificação Docente (Piqdtec) e o investimento em grupos de pesquisa estão elevando o nível da formação de profissionais no Brasil, fortalecendo as economias locais e, também, as vocações nacionais.

Eliezer Pacheco

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC



Cadernos revelam sintonia de escolas com realidades brasileiras

Os volumes 11 a 15 dos Cadernos Temáticos mostram experiências inovadoras, práticas pedagógicas, pesquisas e resumos de artigos que contribuem para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Brasil. São uma pequena mostra da sintonia das 153 escolas da rede com as realidades regionais do país.

Estimular, no cotidiano docente, a discussão de temas relevantes que permitam a adoção de novas metodologias de ensino na rede federal de educação tecnológica é um dos objetivos desses cadernos. Outro é mostrar as semelhanças entre experiências realizadas por diferentes escolas, de distintas regiões. Essas práticas podem, até mesmo, inspirar, mais tarde, novos projetos, em pontos distantes do país, desde que guardadas as singularidades históricas, socioeconômicas e culturais das regiões.

Uma das metas iniciais da equipe responsável pela concepção e produção da série Cadernos Temáticos foi contemplar todas as áreas profissionais. Perseguida, mas, no entanto, nem sempre atingida, a proposta tornou-se viável quando seu foco foi transferido para a publicação de experiências do maior número possível de setores. É um recorte na realidade da educação profissional no Brasil; um retrato desenhado por quem faz parte desse cenário: estudantes, pesquisadores, professores e servidores.

Os editores



Fotos: Rodrigo Farhat

Tabuleiros e vassourinhas

Cefet/PE incentiva novos talentos do xadrez e da dança

No lugar do quadro-negro e do giz, numa sala de aula há tabuleiros e relógios. Em outra, estudantes ensaiam passos de frevo e de maracatu. A diversidade é uma das marcas da cultura e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet/PE) valoriza as múltiplas manifestações da linguagem de seus alunos.

Na instituição, o professor Valésio Pinto ensina uma variante do xadrez a alunos com necessidades especiais e o servidor Antônio José de Oliveira trabalha para criar um movimento de arte no meio acadêmico.

Valésio Pinto, analista de sistemas do Tribunal de Justiça de Pernambuco, defende que a pessoa portadora de necessidades especiais enxerga com a mente e o xadrez randômico estimula sua criatividade. Variante do xadrez clássico, a diferença é a possibilidade de múltiplas aberturas. Ele explica que os dois únicos pré-requisitos para o início da partida, nesta modalidade, são que o rei esteja entre as torres e os bispos ocupem casas de cores diferentes.

Para Valésio, o xadrez não é um jogo complexo e competitivo, mas ferramenta educacional que pode trabalhar as habilidades de comunicação e de cognição da criança e do adolescente. Além dessas, o xadrez estimula a tomada rápida de decisões, o raciocínio espacial, a habilidade matemática e a visão estratégica e tática.

Para incentivar a prática, o Núcleo de Educação Física do Cefet/PE promove diversas atividades, como oficinas e partidas simultâneas, e até uma equipe para participar do 7º Encontro Desportivo dos Cefets do Norte e Nordeste (Edcenne) foi montada. O evento, realizado em Recife, de 18 a 25 de novembro de 2006, inaugurou o ginásio da instituição.

“Foi a primeira vez que o Cefet/PE conseguiu formar uma equipe de xadrez, com dez jogadores, titulares e suplentes”, diz o coordenador da modalidade na Coordenação de Educação Física, o psicólogo Kênio de Salles Menezes.

Para a estruturação do grupo, 40 alunos, dos cerca de 6 mil da instituição, participaram das partidas seletivas. Desses, cinco foram escolhidos, entre os melhores e mais interessados, pelo Cefet/PE em conjunto com o Instituto de Pesquisa, Projeto e Desenvolvimento de Segurança Coletiva e Cidadania (Collectivus). A entidade mantém, com o Cefet/PE, outras parcerias, como a promoção de partidas simultâneas e até torneios de xadrez.

Para o treinamento dos estudantes, o Cefet/PE comprou dez mesas de mogno com tabuleiros e peças em madeira e igual número de relógios aferidos. A sala para os treinos foi cedida pelo Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais (Napne).



Professor ensina aluno a jogar xadrez

Valésio é o autor, ao lado de Francisco Cavalcanti, do livro “Xadrez para todos — uma ferramenta pedagógica”. A obra teve, ainda, a colaboração de Allan Sales, responsável pelos textos de cordel que “ilustram” o livro:

“Um tal de Fischer um dia
Um novo jogo inventou
Chamado xadrez randômico
Que revolucionou
É que mostro agora
E falando nesta hora
O que Bob Fischer criou

O xadrez então mudou
As posições sorteadas
Rei, Cavalo, Dama e Bispo
E Torre assim lançadas
Nas posições por sorteio
Colocadas neste meio
De lugar modificadas

E assim são arrumadas
Exige outra atenção
Outra criatividade
Com essa variação
Tem que ter muito tutano
Bob Fischer americano
Do mundo foi um campeão”

Participaram do 7º Edcenne alunos dos seguintes Cefets: Alagoas, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Petrolina, Piauí e Rio Grande do Norte. Na ocasião, 2 mil atletas disputaram dez modalidades esportivas — atletismo, basquete, futebol de campo, futebol de salão, handebol, judô, natação, vôlei, vôlei de praia e xadrez.

“Com o jogo, ganhei amigos e rapidez no raciocínio”

Sílvio José Alves
de Amorim Júnior
– Estudante



*Apresentação de Antônio José de
Oliveira, o Black Escobar*

Estudantes aprovam modalidade

Milton e Sílvio aprovam a modalidade. Estudantes acreditam que o jogo, além de aliviar as tensões cotidianas, serve para estimular a criatividade e a socialização.

Milton Carvalho é aluno de Publicidade da Universidade Católica de Pernambuco. “O xadrez é um exercício mental, além de prática esportiva”, diz. O jogo ajuda-o a desenvolver o raciocínio e a se divertir. Em razão de sua deficiência visual, Milton joga com peças fixadas por pinos no tabuleiro. Ele revela que consegue diferenciar pretas das brancas pelo fato de as primeiras serem ásperas e as segundas, lisas. Em alguns tabuleiros, as pretas têm um pino na parte superior para permitir a identificação das peças.

Sílvio José Alves de Amorim Júnior tem um problema motor, resultado de uma paralisia cerebral na infância. Estudante do terceiro ano do ensino médio do Cefet/PE, nunca tinha jogado xadrez antes de conhecer o professor de matemática Paulo Antunes, que utilizava o jogo nas aulas para acelerar o raciocínio dos alunos. Foi Paulo quem o incentivou a jogar.

Sílvio começou como monitor do jogo no Cefet/PE. Apesar de ainda estar aprendendo, já sente os resultados das práticas na vida cotidiana. “Estou com o raciocínio mais rápido e tenho mais amigos. Aprendi, ainda, a ver como é a pessoa pela forma como joga”, diz.

Conheça o xadrez aleatório de Fischer

O xadrez aleatório de Fischer, ou xadrez 960, é uma variante do jogo tradicional. Criado por Roberto James Fischer, em 1996, o jogo tem a posição inicial das peças sorteada aleatoriamente. Dessa singularidade vem o nome do jogo, pois existem 960 possibilidades de abertura que podem ser selecionadas no começo da partida.

A posição das peças da primeira fila é sorteada, de modo que o rei continue entre as torres e os bispos ocupem casas de cores diferentes, como no xadrez normal. A posição de brancas e pretas é simétrica e, fora a colocação das peças na abertura, as regras são as mesmas do jogo tradicional. Com a variante, Bob Fischer queria dar valor à criatividade dos jogadores, pois não faria sentido a memorização das aberturas do jogo.

Antônio “Black Escobar” de Oliveira

Antônio José de Oliveira, o Black Escobar, é bailarino e coreógrafo há 25 anos. Técnico em assuntos educacionais da Assessoria de Comunicação do Cefet/PE, quer manter vivo o orgulho da cidade de Recife.

Com a extinção da Delegacia Regional do Ministério da Educação, foi remanejado para a comunicação do Cefet para trabalhar com a dança e também para criar um movimento de arte na escola.

Começou, em 1998, com um projeto de conscientização corporal e rítmica. Hoje, mantém, em conjunto com as professoras



Ana Lúcia de França da Silva Reis, Clecilda Leite Dutra, Lucivanda de Sousa Silva e Míriam Oliveira Ribeiro Gomes, uma sala de artes onde são desenvolvidas atividades de artesanato, artes plásticas, dança, música e teatro. O grupo “Arte e Movimento”, mantido pelo Cefet/PE para divulgar a cultura pernambucana, integrado por cerca de 20 alunos, também utiliza o espaço para ensaiar.

Black Escolar, que é mestre em dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), conta que as disciplinas de artes são obrigatórias para os estudantes do ensino médio, mas optativas para as turmas dos cursos técnicos e tecnológicos.

Apesar de não serem todos que precisam assistir às aulas, há estudantes que não perdem uma sequer. Renato Dubeux, 21 anos, é um deles. Aluno de Mecânica Industrial, diz que sempre viveu no meio de músicos e bailarinos. Tocava percussão e tinha vontade de estudar dança, mas não tinha acesso à educação formal nessas áreas até entrar para o Cefet/PE. A oportunidade surgiu quando Black Escobar o convidou para entrar em seu grupo, a Dante, Companhia de Dança e Teatro, onde estuda balé clássico, dança contemporânea, de salão e sapateado. Ele participa, ainda, de encontros de maracatu. “Quero continuar dançando e me transformar em um profissional. É uma carreira paralela que persigo”, revela.

Seu colega Anderson Soares da Silva, 18, está no terceiro ano do ensino médio e também gosta do que faz. “Quero dançar até terminar o curso. A dança serve para me distrair e também para divulgar a cultura do estado. Vivo a cultura pernambucana desde menino, no frevo, no forró, no caboclinho e no maracatu”, diz.

Reportagem: Rodrigo Farhat

**“Sou
pernambucano
desde menino,
no frevo,
no forró, no
caboclinho e no
maracatu”**

Anderson Soares da Silva
– Estudante



Fotos: Divulgação EAF Belo Jardim

Integração através do esporte

Jogos regionais realizados pelas instituições federais de ensino da região Nordeste promovem intercâmbio esportivo e cultural entre alunos e professores

Dentro do ciclo acadêmico de um aluno, o esporte ocupa um lugar de destaque. Com uma linguagem própria, ele é capaz de integrar – por meio de gestos, gírias e sinais – pessoas e povos de culturas e pensamentos opostos. Seus atributos dinâmicos correspondem ao desejo e ao prazer de quem o pratica em movimentar-se, em trocar experiências, de estar junto. Mas, acima de tudo, de competir respeitando as diferenças. Foi baseado nesse espírito de integração que a Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim (PE) sediou, de 21 a 27 de outubro de 2006, os Jogos das Escolas Agrotécnicas Federais do Nordeste (1º Jecafn).

Durante os sete dias do encontro esportivo, 700 atletas das escolas agrotécnicas de Belo Jardim, Vitória de Santo Antão e Barreiros (Pernambuco), Crato e Iguatu (Ceará), Codó (Maranhão), Souza (Paraíba) e Satuba (Alagoas) competiram nas modalidades de futsal, handebol, voleibol, nas categorias masculino e feminino, e também

futebol masculino. A cerimônia de abertura iniciou com o desfile das escolas participantes pelas ruas de Belo Jardim e a apresentação do Coral Lourdes Guilherme, do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) do Rio Grande do Norte, no ginásio poliesportivo da escola.

“Os jogos representam um marco na integração entre alunos, servidores e professores de todas as instituições envolvidas”, disse o diretor-geral da EAF de Belo Jardim, Francisco Henrique Duarte Filho.

Para o diretor, o evento aproximou, pelo esporte, as escolas co-irmãs, além de significar o retorno da prática desportiva no âmbito das próprias escolas agrotécnicas. “Há mais de dez anos que as escolas agrotécnicas não realizavam os jogos regionais. Já estamos pensando qual será o próximo município que irá realizar o segundo encontro esportivo”, diz Francisco.

No total, foram 108 jogos disputados nos sete dias de evento. Na opinião de Francisco, uma das formas mais legítimas de integrar as pessoas é por meio do esporte. Segundo ele, muitos países de primeiro mundo têm como prioridade de investimento a educação e a prática esportiva. “Educação não está dissociada do esporte. Acredito que temos como conciliar essas duas áreas. Até porque está implícita na prática esportiva a educação, a disciplina, o lazer, a solidariedade, tudo aquilo que diz respeito às relações humanas”.



A chama representa o espírito esportivo dos atletas que participam da competição

Os jogos femininos foram muito disputados, com ótimo desempenho





O clima de amizade superou qualquer resultado da equipe

Integração

A expectativa dos alunos antes da abertura oficial dos jogos era enorme no *campus* da escola. Por todos os lados, alunos e professores das oito escolas iniciavam as primeiras conversas num espírito de respeito e amizade. Para o aluno do curso técnico em Agropecuária de Belo Jardim, Glaudemylton Miro Alves, os jogos são uma oportunidade para criar novas amizades. “Minha expectativa durante os jogos é de conhecer novas pessoas, participar o máximo desse intercâmbio entre os alunos. Vamos nos dedicar ao máximo para representar a nossa escola”, disse o aluno de 18 anos.

Segundo a estudante Renata Alves da Silva, que irá disputar a modalidade de futsal feminino, os jogos também abrem portas para que os alunos possam mostrar suas qualidades esportivas. Para ela, é exatamente neste tipo de evento que olheiros (representantes de clubes que buscam novos talentos) podem estar. “Além de estarmos tendo a possibilidade de conhecer novas pessoas, também é uma ótima chance de mostrar os nossos talentos nas modalidades que iremos competir”, explica Renata.

Para o diretor da escola de Belo Jardim, o evento foi uma experiência positiva que permitiu reunir alunos de diferentes regiões do estado em prol do esporte. “Somente com muito trabalho e muita vontade é possível dar passos largos em busca de uma instituição que se destaque por uma educação que assegure aos jovens conquistas em todas as áreas do conhecimento humano, inclusive na prática desportiva”.

Reportagem: Marco Fraga

Delegação EAF Codó





Fotos: Ablestock

História marcada pela música

Pesquisa relaciona obra de Chico à realidade brasileira

Ensinar a história contemporânea brasileira a partir da música. Com este objetivo, o professor Maciel Henrique Carneiro da Silva, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet/PE), reuniu o colega Ricardo Medeiros, de Língua Portuguesa, e um grupo de estudantes para pesquisar as composições de Chico Buarque de Holanda entre 1960 e 2001.

Sem negar a importância de outros documentos, mais comuns no ensino e na pesquisa da disciplina, o que o professor propõe é utilizar uma linguagem próxima dos jovens como recurso capaz de gerar questionamentos que podem ser discutidos no âmbito das ciências humanas.

Para desenvolver sua pesquisa, ele teve o apoio de quatro estudantes do ensino médio: Vanessa Marinho dos Santos, Cibelle Cristina Silva de Oliveira, Daiane Jéssica Santos da Silva e Natália Ferreira Campos. Cada uma delas ficou responsável por uma faceta do músico. Assim, Vanessa respondia pelo Chico político, Cibelle estudou o Chico amante, Daiane, o Chico malandro, e Natália pesquisou o Chico cronista.

Vanessa, 17, conheceu a obra do compositor primeiramente por meio de seu pai, que sempre ouvia em casa as músicas de Chico. A pesquisa com o professor Maciel permitiu que Vanessa adquirisse novos conhecimentos e se sentisse mais segura para discutir e problematizar questões da realidade brasileira. Apesar de o objeto do projeto não ter convergência com a carreira que pretende seguir – Direito –, Vanessa está mais preparada para prestar o vestibular. Suas colegas de projeto escolheram como profissão o Serviço Social (Cibele) e a Química (Daiane e Natália).

Para o trabalho, foram escolhidas dez canções para serem analisadas, de acordo com as diversas faces do compositor: *A banda*, *Apesar de você*, *Atrás da porta*, *Construção*, *Quem te viu, quem te vê*, *Cálice*, *Geni e o Zepelim*, *Mulheres de Atenas*, *A Rosa* e *Meu guri*. A seguir, o contexto histórico brasileiro das décadas de 1960 e 1970 foi pesquisado e serviu de base para a análise das canções. Algumas vezes, conta o professor Maciel, a análise do texto-canção levou à de outros textos e linguagens. Na interpretação da música *Construção*, por exemplo, “construímos uma relação com a música *Cidadão*, de Lucio Barbosa, que também tematiza a opressão social que sofria o operário nas metrópoles brasileiras do século XIX”, explica. Do mesmo modo, na canção *A Rosa*, o grupo conseguiu relacionar a ambígua e irônica situação da personagem ao clássico *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. *Geni e o zepelim*, que apresenta uma estrutura narrativa próxima à do cordel, levou ao paralelo entre a prostituta comum e as cortesãs do século XIX, particularmente à personagem Marguerite Gautier, da novela *A Dama das Camélias*, de Alexandre Dumas Filho.

Crônicas do cotidiano – “Chico é um cronista do Brasil contemporâneo. Faz música de fatos e processos históricos”, diz Maciel. Em seu estudo, o professor escreve que as transformações sofridas pela disciplina de História no contexto da produção acadêmica, nas últimas cinco décadas, exigem do professor renovação constante em sua prática. “As mudanças, ao proporcionarem novas concepções de História, novos paradigmas, demandam do professor o domínio de novas linguagens e a incorporação de novas fontes, como filmes, literatura, canções e objetos”, escreveu Maciel.

As canções servem como fonte de pesquisa histórica e ajudam a tornar o ensino da História mais humano e mais rico de sentidos, explica Maciel. Ele diz que o projeto, realizado entre março de 2005 e fevereiro de 2006, buscou atender a uma demanda por maior profundidade no ensino da disciplina. Nesse esforço, os professores fazem uso de recursos, como as letras de músicas, para diminuir a apatia dos alunos, mas sem a preocupação em treinar o olhar e o ouvido para interpretar e construir significados, para fazer o cruzamento com textos e outros tipos de documentos. Os alunos, por sua vez, diz Maciel, também despreparados pelo professor, transferem para a música a memorização, tantas vezes aplicada às outras fontes.

A escolha de Chico Buarque não foi aleatória. Sua vida e obra perpassam a história contemporânea do Brasil, desde os anos 1960. Embora toda música seja histórica, pois não são produzidas no vazio, as composições de Chico tocam mais detidamente na vida brasileira, lembra Maciel: as mazelas sociais, a repressão social e política, as contradições brasileiras e a malandragem são alguns dos temas abordados pelo compositor, e que dizem muito sobre a identidade nacional.

Maciel Henrique e Vanessa Marinho: pesquisa detalhada da obra de Chico Buarque



Rodrigo Farhat

Pesquisa amplia conceitos

O projeto mostrou histórias que ficam no limite entre a ficção e a realidade. “Não se construiu uma História com H maiúsculo, mas histórias miúdas do cotidiano brasileiro, no estilo de crônicas, como o fez o próprio Chico Buarque”, ressalva o professor Maciel.

São histórias que permitem a emoção e que não apelam apenas para o intelecto. Para os que conheceram de perto a produção musical de Chico Buarque, o projeto não trouxe fatos novos, mas para os jovens, que se dispuseram a ultrapassar os livros didáticos escolares, ficou a sensação de terem adentrado um universo inesgotável de significados e temas.

Desde a década de 1930, a Sociologia, a Antropologia, a Economia e a Etnologia inspiram os historiadores a deixarem o casulo. Com os estudos sobre as linguagens e as mudanças de paradigmas dentro da própria disciplina, os vínculos entre a História, de um lado, e o cinema, a literatura e a música, de outro, foram fortalecidos.

O professor Maciel conta que, para isso, muito contribuiu a renúncia de alguns historiadores a colocar sua ciência como baluarte de verdades absolutas e incontestáveis. Esses profissionais acabaram assumindo que sua prática possui muito de subjetividade e de ficcionalidade. O trabalho de pesquisa permitiu que o grupo do Cefet/PE compreendesse que o conceito de *documento histórico* ultrapassa a noção estreita de *documento escrito*. “É toda a produção humana”, esclarece o professor Maciel. Ao mesmo tempo, verificou-se que a análise das fontes implica fazer perguntas, interpretar os registros, sejam visuais, sonoros ou escritos.

Classificação – Chico Buarque não é um compositor facilmente classificável. Se ele dominou a batida da Bossa Nova e compôs com Vinícius de Moraes e Tom Jobim, é também um defensor da cultura popular e do samba enquanto gênero principal de suas composições. Mesmo que o samba de Chico não seja um samba de morro, a imagem da roda de samba e do morro é recorrente em suas composições. Enquanto membro da classe média alta, ele soube tomar o novo e cruzá-lo com uma roupagem noelista, construindo marca própria, que escapa às classificações mais simples.

Como a música de Noel Rosa, os sambas de Chico Buarque são melódicos e cadenciados. Além disso, o emblemático tema do malandro urbano carioca está presente nos dois, embora o contexto histórico e a própria ideia de malandragem tenham se modificado da época de Noel até a de Chico Buarque. Assim, a obra musical de Chico é resultado de influências diversas: há o popular e o erudito fundidos.



As faces de Geni

O grupo de estudantes organizado por Maciel Carneiro analisou várias composições de Chico Buarque. Professor e alunos verificaram que o artista, apesar da ditadura militar, não sufocou o eu lírico característico de grande parte de sua obra musical. Em um mesmo contexto, ele cria canções de conteúdo marcadamente político, como *Apesar de você*, e lírico-amoroso, o caso de *Atrás da porta*.

Em “Apesar de você”, de 1970 – música que vendeu 100 mil cópias antes de ser censurada pelo governo Médici –, o artista denuncia o Estado autoritário que o impele a produzir “este samba no escuro”. A música é caracterizada pela existência de um coro que profetiza a utopia, ao cantar “amanhã vai ser outro dia”.

O uso de metáforas simples auxilia o ouvinte a compreender a mensagem política, poética e lírica. As metáforas identificadas pelo grupo foram: dia (democracia/liberdade, festa, alegria) e noite (ditadura/censura/repressão).

Em “Atrás da porta”, de 1972, Chico Buarque incorpora o eu lírico feminino. A canção é novelesca e dramática: uma mulher chora desesperada, a lamentar a ausência do homem que parte como um vulto. Em um contexto que exigia dos compositores engajamento, Chico mostra seu romantismo e poetiza o amor e seus dramas.

Cimento e lágrima – “Construção”, de 1971, narra a vida de um operário que trabalha como se fosse máquina. Esse operário é um personagem fictício da crônica do compositor e a letra retrata um dia de sua vida. O recurso de repetir versos alterando apenas as palavras proparoxítonas finais transmite repetição, sofrimento e drama cotidianos. Um dos versos destacados pelo grupo (“*Seus olhos embotados de cimento e lágrima*”) sugere dupla cegueira do protagonista: uma concreta (cimento nos olhos, ardência) e outra que pode ser entendida como *alienação*, na medida em que o operário não se reconhece no produto de seu trabalho. As ações cotidianas narradas pelo compositor conduzem o protagonista ao destino da coisificação/desumanização (“*e se acabou no chão feito um pacote flácido*”; “*Morreu na contramão atrapalhando o tráfego*”).

A canção ilustra o contexto de metropolização das cidades brasileiras na década de 1970, em um contexto histórico marcado pela adesão irrestrita do Brasil ao capital internacional em nome do desenvolvimento econômico sem desenvolvimento social.

“Cálice”, de 1973, é representativa dos anos duros da ditadura militar. Nela, o eu lírico de Chico está desesperado e não sabe mais o que fazer para acabar com a ditadura. O grupo analisou que, ao dizer “Pai, afasta de mim esse cálice”, “pai” tem a função de reforçar o apelo dirigido ao pai celestial, força suprema e única capaz de acabar com o regime. Cálice é uma palavra homônima e homófona da forma imperativa do verbo calar (cale-se), e pode expressar tanto o cálice onde Jesus bebeu de seu sangue – sangue do povo que morria porque protestava –, como também o impe-



rativo do verbo calar, referência à censura que atingia os veículos de comunicação no país. O cálice não é um qualquer e sim um de *vinho tinto de sangue*.

Putá e santa – Em “*De muito gorda a porca já não anda/De muito usada a faca já não corta*”, o grupo viu que o país não está caminhando para lugar nenhum, nem socialmente nem economicamente, ou que a própria resistência ao regime é que está nos seus estertores, sem resultados efetivos.

Os estudantes também analisaram que a porta simboliza a liberdade, a saída para a rua, e a palavra presa na garganta é o discurso que ele não pode dar no trecho “*Como é difícil, pai, abrir a porta e essa palavra presa na garganta*”. Como se ele quisesse parar de lutar e deixar as coisas acontecerem.

“*Mesmo calado o peito, resta a cuca dos bêbados do centro da cidade*” expressa que a esperança são os bêbados que têm coragem para dizer o que sentem.

“Geni e o zepelim” (1977-78) foi considerada uma canção de difícil interpretação pelo grupo. Geni é santa? Prostituta? Redentora ou causa dos males que afligem a cidade? Um zepelim gigante sobre uma cidade. Qual cidade? Quem é Geni?

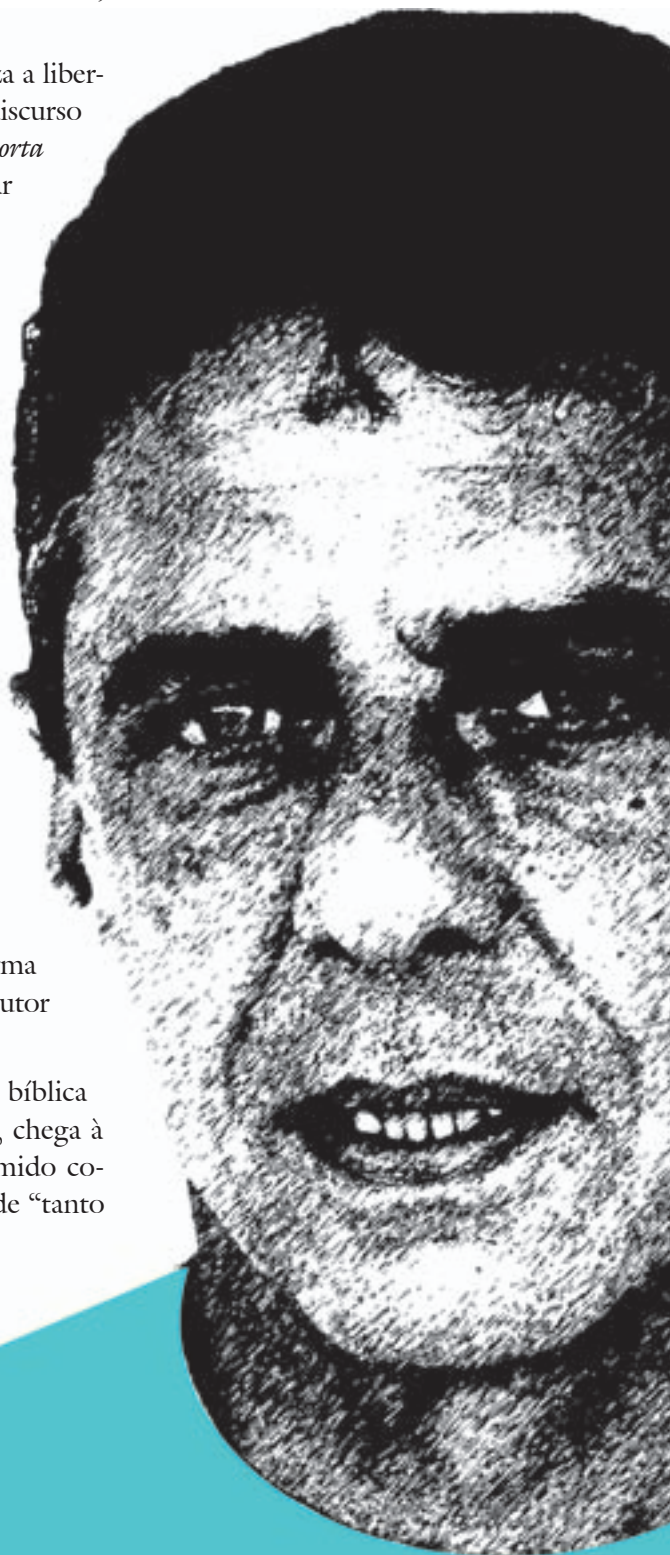
No início, o narrador a descreve pela aparência, uma prostituta desvalorizada por qualquer um. Desde a infância, ela preferia os pobres de tudo, de saúde, juventude, riquezas e moradia. Esse era o “*seu capricho*”. Mas os motivos que a teriam levado a entrar na prostituição não são explicados – Exploração infantil? Miséria?

Joga pedra na Geni – Mais adiante, outro lado da prostituta é apresentado: uma mulher que se preocupa com os desprezados pela sociedade.

O relacionamento de Geni com a cidade é situado de forma irônica. Após apresentar as “caridades” da prostituta, o autor diz que esse é o motivo pelo qual todos maltratam Geni.

A passagem de jogar pedra na mulher remete à cena bíblica do apedrejamento de uma adúltera. Um dia, no entanto, chega à cidade um zepelim gigante, de cujo interior saiu um temido comandante com intenção de destruir aquela cidade cheia de “tanto horror e iniquidade”.

O comandante dá uma chance à cidade, se Geni passasse a noite com ele. Do ponto de vista dos cidadãos “honrados”, notou o grupo de pesquisadores, tanto Geni quanto o zepelim representavam ameaças à cidade: Geni feria a integridade da cidade com sua sexualidade livre e o perigo do zepelim estava em seus 2 mil canhões.



A prostituta era, no entanto, um ser puro, que preferia amar com os bichos a ter que dormir com um homem tão nobre. Deitar com qualquer um era a forma encontrada por ela para transmitir um pouco de vida aos miseráveis.

Quando a cidade soube que Geni não queria dormir com o comandante, e que deixaria todos serem destruídos, pediram-lhe o sacrifício. A partir daí, Geni passa a ser chamada bendita por todas as autoridades: até mesmo o “bispo de olhos vermelhos”, homem da moral, incita Geni a ter relações sexuais com o forasteiro. A prostituta aceita o sacrifício e, ao amanhecer, o zepelim parte e deixa em Geni a sensação de que teria um pouco de paz. A cidade, no entanto, volta a maltratá-la.

A quenga e o delegado – O grupo, ao relacionar o texto com outros contextos históricos, percebe que a prostituição nem sempre foi abominada. Na Mesopotâmia, existia até uma deusa – Ishtar – que tinha inúmeros amantes e era venerada por todos. Do mesmo modo, havia ainda entre os sumérios a prostituição sagrada.

As prostitutas sempre existiram e algumas se destacavam. Eram as cortesãs, mulheres que viviam no luxo e que tinham vida “fácil”. Se podiam atingir certa satisfação material e até influência entre seus amantes nobres, o mesmo não acontecia com as mulheres pobres, cuja prostituição as transformava em símbolo da opressão social e de gênero.

A prostituição também é tema recorrente na literatura de cordel. A própria canção conta uma história como o faz o cordel “A quenga e o delegado”. Trata-se da história de Madalena, que, assim como Geni, era uma prostituta que tinha seus caprichos. Madalena havia ficado órfã em virtude de um policial ter atirado em seu pai. Desde então, prometera jamais se entregar a um policial. Cobiçada por um tal Militão, que era chefe de polícia, ela passa a sofrer várias agressões por parte desse homem rude e grosseiro, e que se revolta por ela não desejá-lo. A diferença entre a canção e o cordel é que Geni era maltratada pela cidade e não pelo zepelim. Já Madalena era bem vista pelos que a contratavam e até pela sociedade na qual vivia.

Reportagem: Rodrigo Farhat





Fotos: Marco Fraga

Linguagem de sinais a distância

Cefet Goiás oferece vestibular para curso semipresencial de graduação em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Para a grande maioria das pessoas, o primeiro passo a ser dado para aprender uma língua – seja ela o Português ou o Inglês – é ouvir e depois começar a pronunciar as primeiras palavras através da fala. Mas, e no caso de a criança nascer surda? Como ela fará para se comunicar? E se ela não tiver um profissional capacitado para ensiná-la um idioma que a permita “falar” com as outras pessoas? Para ajudar a derrubar essas barreiras, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/GO) passou a oferecer – desde agosto de 2006 – vestibular a distância para o primeiro curso da América Latina de graduação em Letras, com habilitação em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O curso é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como objetivo formar profissionais para atuar no ensino da língua de sinais, como professores, pesquisadores, revisores de texto, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. As aulas são ministradas na modalidade a distância, por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação, Secretaria de



Os estudantes participam ativamente dos trabalhos em grupo, comunicando-se por meio da língua de sinais

Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. “Art. 1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

Educação a Distância/MEC, UFSC, Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás e nove instituições de ensino superior.

“O curso de Libras foi planejado para que todas as atividades sejam trabalhadas com esses alunos sob a perspectiva do surdo”, explica uma das tutoras do curso do Cefet/GO, Claudinei Maria de Oliveira e Silva. De acordo com a estrutura do curso, o tutor tem a função de servir de elo entre o professor, a disciplina e os alunos. “Além do cronograma que os alunos precisam cumprir no ambiente virtual, temos que avaliar e emitir um relatório para os professores das atividades que acontecem durante os encontros presenciais”, diz Claudinei.

Na opinião de Claudinei, o curso de Libras está ajudando a formar um novo grupo de profissionais, tão importante como os da saúde ou da engenharia, por exemplo. Para ela, a Libras já possui status lingüístico como o Francês e o Inglês, porque o Brasil já reconheceu oficialmente a Libras “como meio legal de comunicação”, por meio da [Lei nº 10.436](#), de 24 de abril de 2002.

Outro passo importante para o reconhecimento da Libras foi o Decreto nº 5.626, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, e o [artigo 18 da Lei nº 10.098](#), de 2000. O decreto determina também o prazo de um ano para que todas as escolas, antigas e recém-criadas, sejam bilíngües. Para as instituições de ensino superior, o prazo para que a disciplina de Libras seja oferecida em todos os cursos é de dez anos. O decreto torna obrigatório o oferecimento da disciplina em todas as licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia.

“Artigo 18: O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”.

Segundo o estudante do curso de Libras, Sérgio Vaz Mendes, a graduação em Libras é uma oportunidade única para disseminar a língua de sinais para regiões que ainda não têm acesso a ela. “Quero aliar a minha outra graduação, que é Pedagogia, com a de Libras e

trabalhar no ensino da língua de sinais com crianças”, diz Mendes.

Para a intérprete do curso de Libras, Sofia Oliveira Coimbra da Silva Régis, o curso é muito importante para a educação de surdos. Formada em Pedagogia para surdos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Sofia era a única ouvinte em uma turma composta por 48 alunos surdos. “O contato com os surdos é o que todo intérprete precisa ter para ampliar os seus conhecimentos na língua de sinais”.

A fonoaudióloga e coordenadora do curso de Libras no Cefet/GO, Soraia Bianca Reis Duarte, explica que até hoje ainda convive com a imagem de que os surdos são vistos como pessoas incapazes. Para ela, a deficiência auditiva é apenas uma perda sensorial e, por isso, as pessoas com problemas de audição têm potencialidade igual à de qualquer ouvinte. “Esse curso é a prova real de que eles são capazes de executar tarefas como qualquer outro aluno. Basta que as oportunidades sejam oferecidas para eles”.

Soraia acredita que os futuros profissionais graduados em Libras terão uma diferenciação muito grande no mercado de trabalho. “Após a finalização do curso teremos professores surdos habilitados para ministrar aulas para crianças surdas, onde a fluência na língua será a mesma. Isso será muito importante porque a criança não terá déficit de aquisição; ela não terá que ir para a escola em um horário extra para conseguir captar o mesmo conteúdo”.



Estudantes praticando a Língua Brasileira de Sinais – Libras

Detalhe da logomarca do curso “Licenciatura em Letras / Língua Brasileira de Sinais”



Vestibular – No primeiro vestibular do curso de Libras, 3.162 candidatos concorreram a 500 vagas oferecidas nas nove instituições parceiras. No Cefet/GO, 341 inscritos disputaram 55 vagas. Dos 55 alunos aprovados, 49 são surdos e sete são ouvintes. O vestibular foi realizado em etapa única, onde os candidatos foram submetidos a duas provas objetivas com 15 questões abordando conhecimentos gerais, formuladas em Libras, e cinco sobre conteúdos da Língua Portuguesa, em Português. Os candidatos concorreram nas categorias instrutor surdo de Libras, surdo fluente em Libras ou ouvinte fluente na Língua Brasileira de Sinais.

Funcionamento

Para o desenvolvimento do curso, o Cefet/GO repassará aos alunos um guia de estudos em Libras e Português, um DVD-guia em língua de sinais e em ambiente virtual. Nas atividades *on-line*, que representam 70% do curso, os alunos podem se comunicar com professores e colegas, comentar as aulas, discutir temas relacionados às disciplinas em andamento em fóruns, enviar sua produção ao professor, compartilhar trabalhos desenvolvidos com os demais

Detalhes da sala de aula: participação intensa e grande interesse por parte dos estudantes



colegas, acessar ementas e programas de disciplinas, bibliografias de referência e artigos *on-line*.

Os encontros presenciais irão representar cerca de 30% do curso. As aulas são realizadas quinzenalmente, aos sábados, por videoconferência. Nesses dias também ocorre a análise e discussão dos conteúdos com os tutores.

Cada instituição terá um coordenador responsável pelo pólo, encaminhamento das avaliações e garantia da acessibilidade na instituição, biblioteca, restaurante, áreas de estudo e lazer; um intérprete e um professor-assistente (tutor) para cada 28 alunos. O curso terá duração de quatro anos e a certificação ficará a cargo da UFSC.

As outras instituições que oferecem o curso de licenciatura em Letras/Libras, além do Cefet/GO, são: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro (INES/RJ).





Fotos: Ablestock

O léxico da agricultura na interação verbal

OLIVEIRA, Simone M. R.

Escola Agrotécnica Federal de Catu/BA

Palavras-chave: Agricultura; Lexicografia; Variação.

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da interação comunicativa entre o técnico e o homem do campo, através da observação de um Treinamento de Mão-de-Obra (TMO) na zona rural de Sítio Novo, município de Catu/BA, do qual participaram profissionais de uma empresa de extensão rural e agricultores da região. Procurou-se identificar variantes semânticas e lexicais, na área da agricultura, que provocam dificuldades na comunicação entre os sujeitos analisados, à luz dos princípios teóricos da interação verbal e da análise da conversação. A primeira etapa da pesquisa configurou-se através de uma análise léxico-semântica de entrevistas realizadas entre a documentadora e o produtor rural. Na segunda etapa, concernente aos dados do TMO, o estudo procedeu a uma análise do léxico e do processo de interação. Examinaram-se as lexias específicas da área da agricultura, que não coincidem com a terminologia técnica, investigando se existe seu registro em obras lexicográficas. No que diz respeito à análise do processo de interação, destacaram-se aspectos positivos, em que a interação entre o técnico e o homem do campo se processou convergentemente, e aspectos negativos, que demonstram a divergência de ações entre profissionais, dificultando total ou parcialmente a comunicação. No final, elaborou-se um glossário, contendo formas ligadas à área agrícola e áreas afins, para propiciar aos extensionistas um conhecimento das variantes lexicais empregadas pelo agricultor, a fim de contribuir para que a interação entre estes sujeitos seja mais produtiva.

Introdução

O presente trabalho apresenta-se como uma ampliação da dissertação do curso de mestrado intitulada *Interação técnico/homem do campo: o léxico da agricultura*. A continuidade da investigação dentro do mesmo tema decorre do fato de se haver observado a necessidade de analisar a interação entre estes sujeitos *in loco*, durante uma atividade de extensão rural. Essa etapa, designada como Momento I, foi realizada na zona rural de Sítio Novo, município de Catu, Bahia, onde se analisou a variação semântica e lexical que provoca dificuldades na interação *técnico/homem do campo*. Entrevistaram-se dois técnicos em agropecuária e quatorze informantes da zona rural de Sítio Novo. Observaram-se, na seleção dos técnicos, a escolaridade (ex-alunos da Escola Agrotécnica Federal de Catu/BA), área de atuação e tempo de trabalho na região. Os informantes da zona rural foram escolhidos segundo as variáveis extralingüísticas – faixa etária, escolaridade e gênero. Agruparam-se os dados em categorias, considerando-se a compreensão do agricultor aos questionamentos feitos.

No Momento II, o centro de atenção da pesquisadora – apesar de ainda ser o léxico – é também a interação face a face, em um Treinamento de Mão-de-Obra. O estudo preserva a hipótese da investigação feita inicialmente de que a existência de variedades lingüísticas distintas, tais como os dialetos rurais e o dialeto culto urbano, é determinante para a manifestação de ruído na comunicação, que pode levar a interação verbal a um fracasso parcial ou total. A pesquisa do Momento II foi desenvolvida embasando-se nos campos teóricos da análise da conversação e da interação verbal e considerando-se os objetivos:

1. analisar as dificuldades que se manifestam na interação face a face entre o técnico e o homem do campo da região de Catu, na área da agricultura, a fim de disponibilizar aos extensionistas elementos que possam auxiliar na melhoria dos seus trabalhos;
2. observar a variação léxico-semântica no *corpus* documentado na região, ampliando e reunindo os dados do Momento I com os do Momento II, para organizar um glossário com variantes lingüísticas da área agrícola e de áreas afins pertinentes à região de Catu.

Fundamentação teórica

Na interação, os indivíduos trocam influências em um jogo de ação e reação mútuo e, mais especificamente, na comunicação, no diálogo, no contato, os falantes se inter-relacionam. No que diz respeito à interação verbal, Kerbrat-Orecchioni (1990), a partir da consideração de que todo discurso é uma construção coletiva ou uma realização interativa, apresenta o postulado de ser a fala uma atividade social.

Tratando das relações que se estabelecem entre parceiros em uma interação, Marcuschi (1988) chama a atenção para a assimetria que se instala quando ocorre uma relação de desigualdade entre os membros participantes de um evento de fala. O autor propõe que as interações na vida diária podem ser distribuídas em duas classes:

Simone Maria Rocha Oliveira é professora de 1º e 2º graus na Escola Agrotécnica Federal de Catu/BA; doutora em Letras, na área da Lingüística, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); desenvolve pesquisa na área de Lingüística Histórica, na linha da Diversidade Lingüística no Brasil.





Conversações casuais ou *Encontros institucionalizados*. No presente trabalho, a conversação institucionalizada foi a forma de interação dominante, tanto na primeira quanto na segunda etapa da pesquisa.

Percebe-se que, na pesquisa de campo, a assimetria foi apresentada como elemento de desigualdade quanto às características dos indivíduos participantes: de um lado, o entrevistador ou o instrutor – o dominante –, com um tipo de atividade profissional, *status*, escolaridade, domínio de conhecimento da tecnologia diferenciado, que ocupa o lugar de poder e saber institucionalizado a ele reservado; do outro, o entrevistado ou o espectador – o dominado –, que detém todas as características opostas às relacionadas anteriormente, inclusive por ocupar uma posição de pouco poder e de pouco saber formal, também estabelecida em encontro institucionalizado.

Quando um dos interlocutores utiliza itens gramaticais desconhecidos do homem do campo, verificam-se problemas na comunicação, embora, geralmente, tais problemas sejam atribuídos mais especificamente à utilização de itens lexicais de conteúdo por um dos sujeitos em interação, quando estes itens são desconhecidos de seu interlocutor. O léxico, então, pode ser o responsável primeiro pela dificuldade ou facilidade na interação face a face, visto que este modo de interação configura-se como um modo de ação muito mais dinâmico, principalmente neste processo que envolve sujeitos com conhecimentos diferenciados. Quanto ao tema do presente trabalho, ressalta-se que a linguagem especializada e os elementos coesivos são aspectos inibidores que interferem na interação, dificultando e afastando o extensionista do agricultor.

Relacionando a lexicografia, o dicionário e o glossário, apresenta-se a lexicografia como uma técnica de feitura dos dicionários (HOUAISS; VILLAR, 2001) e, por extensão, dos glossários, em uma definição geral. Ainda, diferenciando o dicionário do glossário, afirma-se ser este mais específico em relação àquele, que é mais generalizado. O glossário expõe os itens lexicais inerentes a uma área qualquer e mesmo sendo neologismos podem ser adotados por um grupo maior de pessoas, e, posteriormente, serem agregados a uma obra de porte mais amplo, como o dicionário. É oportuno enfatizar a importância do glossário, apesar de ser uma obra evidentemente menor, pois se restringe a uma área específica, traz as informações contextualizadas, de acordo com o uso, que serve de suporte para os lexicógrafos organizarem os dicionários.

Metodologia e análise dos dados

A pesquisa em questão está dividida em Partes I e II. A Parte I diz respeito ao levantamento de ocorrências, através de uma re-análise, nas entrevistas entre a documentadora e quatorze agricultores da pesquisa de campo do Momento I. As unidades léxicas destacadas da transcrição dos dados referem-se às respostas dos lavradores na aplicação do questionário em que foram empregados o *Método Onomasiológico*¹ e a *Identificação de Itens Lexicais, Processos e Instrumentos usados na agricultura*². As respostas dos informantes, juntamente com outras formas destacadas nesta etapa, foram comentadas na análise dos dados objetivando a composição do glossário.

1. Método que se processa através de perguntas indiretas, objetivando-se à obtenção de uma forma lingüística.

2. Método que se processa através de perguntas diretas, objetivando-se à definição de uma forma lingüística.

Da Parte II, referente ao Treinamento de Mão-de-Obra, participaram dois técnicos da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola, do município de Catu, denominados T1 e T2, e vinte e cinco trabalhadores rurais. O treinamento foi realizado em uma propriedade em Sítio Novo, cujo tema girou em torno da cultura da mandioca. Esta fase foi filmada e gravada, para se fazer a transcrição grafemática e integral das falas dos envolvidos no treinamento. A análise dos dados divide-se em análise léxico-semântica e da interação propriamente dita. Nesta fase, as lexias foram pesquisadas em dicionários. Seguem alguns itens lexicais que foram comentados e que constarão na organização dos verbetes:

Análise Léxico-Semântica

Da fala dos extensionistas, lexias específicas da área da agricultura inerentes à fala popular

Mussuca: *Cova virada chama mussuca, porque vai ficá um pouco suspensa [...]. (T1)*

Segundo o técnico, *mussuca* é o mesmo que cova virada, que fica um pouco suspensa do nível do chão, onde estará localizada a maniva ao se plantar. Este vocábulo não foi localizado no dicionário. Cardoso e Ferreira (2000) apresentam *mussuca* como uma forma pertencente à região da zona rural da Bahia, constante no Atlas Prévio dos Falares Baianos, como empréstimo da língua indígena, com o sentido de *cova para semear*; assim como se expressou o informante.

Da fala do homem do campo, lexias específicas da área da agricultura inerentes à fala popular

Retonhar: [...] *esse toco que ficô lá, aí nós vem, dá uma limpa, que'le vai torná a retonhá novo pé aqui... [...] Retonhá e crescê. (RS)*³

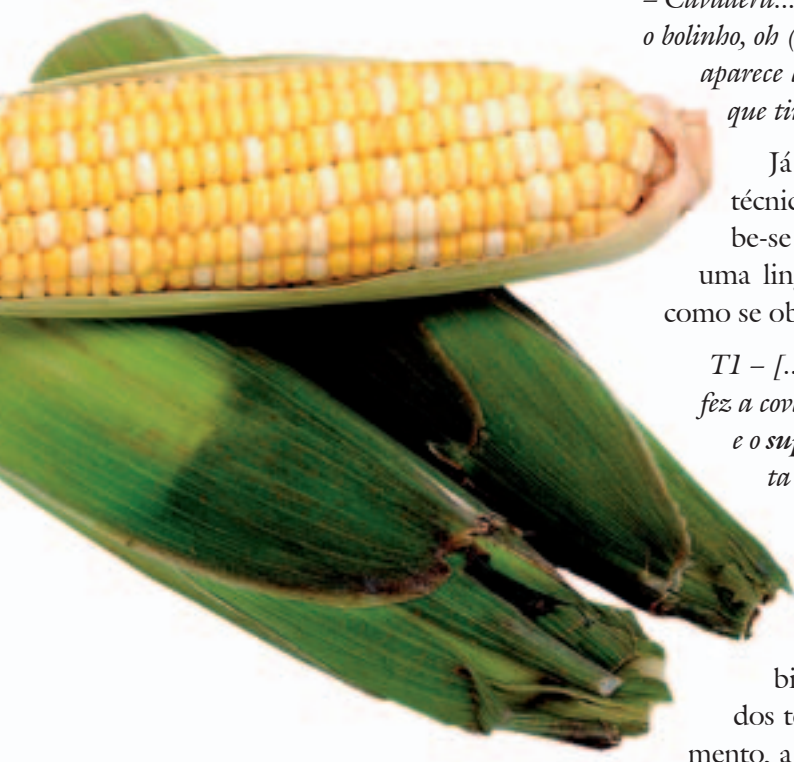
Retonhar foi destacado no levantamento de dados e comentado por Oliveira (2001) como uma forma que não está registrada nos dicionários utilizados no primeiro momento; mas, na oralidade, é muito comum entre os falantes da região, inclusive foi empregada por um dos técnicos entrevistados. *Retonhar* tem o sentido de *rebrotar*. Localizaram-se também no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (1999) as formas *Retonhar* e *Retonho*. Além disso, constatou-se a existência das duas formas no *Dicionário* de Caldas Aulete (1964), com sentidos similares ao encontrado na pesquisa. Buscou-se em Houaiss e Villar (2001), obtendo-se como resultado para *retonhar* o mesmo sentido de *voltar a dar brotos, o que brotara uma primeira vez*.

Análise do Processo de Interação

A descrição foi feita comentando-se as partes em que foram encontrados elementos importantes para serem observados quanto à interação face a face dos envolvidos no processo. Os comentários foram separados em *aspectos positivos*, quando estes elementos contribuíram para que a interação se processasse de forma mais eficaz, e *aspectos negativos*, quando no decorrer do treinamento ficou patente que a interação não aconteceu. Seguem um aspecto positivo e um negativo.

3. informante agricultor.





No aspecto positivo, os agricultores procuraram demonstrar o conhecimento que possuem através de sua experiência, tanto para a atividade técnica, quanto para os termos empregados, apesar de algumas vezes não saberem a terminologia adotada. Ressalta-se então a necessidade de os falantes disporem de informações conjuntas para facilitar o diálogo. Sendo assim, os elementos *conhecimento de mundo* e *conhecimento partilhado* entre os participantes auxiliam no processo:

AM³ – É o ideal, sabe B., quando a gente fô tirá uma amostra, é fazê isso aí, com cavadó, com o cavadó a gente consegue tirá né [...] RS – Cavadêra... AM³ – Hã, a cavadêra, né, também a gente consegue tirá o bolinho, oh ((falas)) a cavadêra, é que aperta... O cavadó.. ((falas)) já aparece aquele entradinho de tirá né, só que vem terra a mais, de que tirá isso com essa aí.

Já quanto ao aspecto negativo, apesar de algumas vezes o técnico ter procurado se aproximar dos participantes, percebe-se que, em alguns momentos, o extensionista optou por uma linguagem muito além do entendimento do agricultor, como se observa a seguir:

T1 – [...] então, o que é que acontece, vai se plantá a mandioca... fez a cova, bota logo o cloreto de potássio, que é a fonte de potássio e o super simples, que é a fonte de fósforo [...]. Trinta a quarenta e cinco dias é que você faz a adubação nitrogenada, né, pode sê uréia, né, cê coloca na linha do plantio né, esse é o recomendado, certo? [...]

Elaborou-se ao final um glossário que contém formas ligadas à área agrícola e áreas afins, disponibilizadas em ordem alfabética, pertinentes ao repertório dos técnicos e dos agricultores. Observou-se, neste levantamento, a ocorrência da forma lexical, o sentido contextual ou o sentido dado pelo informante. Os significados dos vocábulos, além de estarem de acordo com o contexto, apresentam-se relacionados às acepções constantes em dicionários da língua, com significados similares àqueles empregados pelos informantes na pesquisa de campo. Os verbetes estão organizados da seguinte forma:

Seguem alguns exemplos destacados do glossário:

Entrada

categoria gramatical + gênero + definição + equivalência sinonímica ou termo variante + abonação.

Feijão de corda

s.m., m.q. tipo de cultura anual; feijão macáçar.

Fotos: Simone Oliveira



Gema da maniva

s.f. socas; birro; piquinho.

É, é os *birro da maniva* [...] É aqueles carocinhos que ela tem, que é onde nasce o pé da mandioca. (VBS)³

Os olhinho, aqueles *piquinho*. (VNF)³



Mussuca

s.f. cova virada, que vai ficar um pouco suspensa do nível do chão, onde estará localizada a maniva ao se plantar; técnica adotada em lugares em que o terreno é mais úmido.



Parte terminal da inflorescência da bananeira

s.f. buzina, coração, manguço.



Pulverizador costal

s.m. bomba

Eu conheço por *bomba*. (JM)³



Sabugo de milho

s.m. capuco.





Considerações finais

O presente estudo distinguiu elementos que podem interferir positiva ou negativamente na interação. Observou-se que, durante o treinamento, a condução da atividade não é equilibrada, ou seja, ao mesmo tempo em que o instrutor conduz o roteiro para absorver os resultados benéficos, são apresentadas ações que dificultam o alcance dos objetivos propostos. No tocante aos aspectos positivos, constatou-se que:

1. apresentou-se a teoria e imediatamente a prática daquilo que estava sendo informado, inclusive com ilustrações;
2. o instrutor concedeu aos agricultores a oportunidade de demonstrar o conhecimento e a nomenclatura específica do cotidiano rural de que dispõem através da experiência na lavoura, objetivando a aproximação entre os informantes;
3. existiu, em alguns momentos, a troca de turno, encadeando a conversação entre os sujeitos envolvidos.

Isso posto, a interação entre o técnico e o agricultor existe e é evidente em alguns momentos, e muito mais comprovado quando um falante refere-se a um conteúdo complementado por outro, ou quando há uma reciprocidade de ações em torno de um aspecto. No entanto, resgatando-se os aspectos negativos, observou-se que existem alguns fatores que precisam ser revistos:

1. o uso de estratégias pouco eficientes adotadas pelos profissionais ao apresentarem as teorias, e o uso de variedades linguísticas empregadas pelos técnicos;



2. a sequência do planejamento, que é fundamental neste processo pedagógico, atentando-se para os imprevistos que possam se apresentar durante o treinamento, a despeito de sua prévia organização;
3. a participação efetiva da platéia; é preciso proporcionar a interação entre os participantes, dando-lhes oportunidade de expressão;
4. a dispersão do discurso dos interlocutores, ou seja, o instrutor deverá estar atento para a manutenção do tema em foco.

Observou-se, nesta pesquisa, que para o processo de interação verbal transcorrer com maior eficiência no andamento dos projetos agrícolas, seria necessário que estes falantes pudessem estar mais próximos lingüisticamente uns dos outros, buscando um entrosamento mútuo. Não é preciso, no entanto, que um anule a sua linguagem, substituindo-a pela do outro, mas que o extensionista, especialmente, esteja familiarizado com a fala de seus interlocutores, inclusive com as formas neológicas, para que seja observado o uso de expressões mais próximas do entendimento das pessoas com quem estão dialogando, facilitando este processo de interação.

Verificou-se que o homem da zona rural costuma fazer uma associação semântica, na identificação das formas lingüísticas, às atividades desenvolvidas no campo, relacionadas semanticamente à maneira como faz, ao formato, ao aspecto, ao tempo, ao período, à cor, conforme exemplo a seguir: *coração*, para o agricultor, é a denominação para a *parte terminal da inflorescência da bananeira*, motivação semântica relacionada ao formato do coração e à forma arredondada



da parte roxa da bananeira, que fica pendurada no cacho da banana. Dessa forma, o agricultor não identifica a terminologia técnica, nem compreende integralmente o sentido desta nomenclatura específica. Sendo assim, para o lavrador o *adubo orgânico* é *adubo natural*; *armazenar* é *guardar*; *curva de nível* é *fazer uma valeta*; *cultivar* é *lavar*; *época do plantio* é a *época da chuva, da lua*; *gema da maniva* é *olho*; *rebrotar* é *retonhar*, dentre outros.

Considerando-se as descrições das unidades lexicais retiradas do Momento I e do Momento II, organizou-se o glossário, cujo número de lexias perfaz um total de duzentas e quarenta e três formas, que estão disponíveis no trabalho. O objetivo do glossário é, justamente, propiciar aos profissionais da área da agricultura o conhecimento de outras denominações para os termos técnicos, com as suas respectivas formas ou expressões, a fim de que a interação entre estes sujeitos seja mais produtiva. Sugere-se, então, que haja uma reflexão quanto à metodologia, às estratégias e à linguagem utilizadas pelos extensionistas nestes eventos. Enfim, o glossário, resultado desta investigação, foi concebido para fornecer ao técnico uma relação de termos mais utilizados pelo homem do campo. Sabe-se que, às vezes, o técnico tem conhecimento do repertório verbal do agricultor, mas não utiliza formas dele oriunda, por considerá-las *incorretas* ou *inadequadas*. Com este trabalho, pretende-se então combater o preconceito lingüístico e dar voz aos agricultores.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). 1999. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro, 816 p.
- AULETE, Caldas. 1964. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 2ª ed. bras. Rio de Janeiro: Delta, 5v.
- CARDOSO, S. A. M.; FERREIRA, C. da S. 2000. *O léxico rural: glossário, comentários*. Salvador: UFBA, 148 p.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2.922 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, v.1, p. 9-37; 48-61; 106-133.
- MARCUSCHI, L. A. 1988. *Manifestações de poder em formas assimétricas de interação*. *Investigações lingüísticas e teoria literária*, Recife, v. 1, p. 51-70.
- OLIVEIRA, S. M. R. 2001. *Interação técnico/homem do campo: o léxico da agricultura*. 2001. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Bahia.





Fotos: Marcus Vinicius Oliveira

Brinquedos e brincadeiras da cultura popular potiguar

**MAIA, Lerson; OLIVEIRA, Marcus; COSTA, Tânia;
CAMPOS, Caroline; LIMA, Priscília; GOMES, Vivianne**

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

Palavras-chave: Brinquedo; Cultura; Infância.

RESUMO

O foco principal deste estudo consiste em resgatar as brincadeiras e brinquedos infantis da cultura popular norte-rio-grandense e, dessa forma, constituir e organizar um acervo de brinquedos populares infantis, na perspectiva de sua preservação e divulgação para as gerações atuais e futuras. A pesquisa tem procurado elucidar a importância dos brinquedos e das brincadeiras tradicionais no aprendizado da vida em grupo e no desenvolvimento do sentimento coletivo, assim como no ressignificar desses para a cultura potiguar. A pesquisa apresenta um forte viés antropológico e utiliza-se dos procedimentos da história oral como estratégia de coleta de informações, registros escritos e fotográficos. Nesse sentido, caracteriza-se por ser descritiva quanto aos seus objetivos e de campo-documental no que se refere às fontes de informações. Visando abranger todo o Rio Grande do Norte do ponto de vista espacial, a amostra foi constituída tendo como base as 19 microrregiões do estado, nas quais o município mais antigo foi eleito. Utilizando o brincar como uma ação humana universal que apresenta características regionais, geográficas e culturais próprias de cada localidade, reuniu-se no presente estudo financiado pelo Ministério da Cultura, a produção sócio-histórica e cultural da ludicidade infantil do estado do Rio Grande do Norte, estudando o brincar e as brincadeiras típicas da fase infantil.

Lerson Fernando dos Santos Maia é mestre em Educação. Coordenador e professor do curso de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida do Cefet/RN; pesquisador da Rede Cedes/ME. Suas linhas de pesquisa são: lazer e gestão de políticas públicas e privadas e brinquedos e identidade cultural.

Marcus Vinicius de Faria Oliveira é mestre em Educação. Professor do curso de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida do Cefet/RN; pesquisador da Rede Cedes/ME. Suas linhas de pesquisa são: lazer e gestão de políticas públicas e privadas e brinquedos e identidade cultural.

Tânia Costa é especialista em Psicopedagogia. Pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica do RN; pesquisadora da Rede Cedes/ME. Sua linha de pesquisa é: brinquedos e identidade cultural.

Caroline Cristina de Arruda Campos. Tecnóloga em Lazer e Qualidade de Vida pelo Cefet/RN, graduanda de Psicologia da UFRN, bolsista pesquisadora da Rede Cedes/ME.

Priscilia Janaína Dantas de Lima. Graduanda do curso de Lazer e Qualidade de Vida, bolsista pesquisadora da Rede Cedes/ME.

Vivianne Limeira Azevedo Gomes. Graduanda do curso de Lazer e Qualidade de Vida, bolsista pesquisadora da Rede Cedes/ME.



Moradores da região que fazem a cultura popular norte-rio-grandense

Introdução

O brincar, apesar de ser uma ação humana universal, apresenta características regionais, geográficas e culturais próprias de cada localidade. Em comunidades rurais, urbanas e litorâneas, independentes do estado ou país, encontram-se particularidades regionais em termos de vocabulário, regras das brincadeiras, recursos materiais, espaços e tempos próprios para cada vivência.

Nas brincadeiras, sob a dinâmica da particularidade cultural e regional expressam-se motivações, concepções de mundo, leitura da realidade e aspirações humanas. Adentrar a tônica e a temporalidade do brincar, compreendendo suas transformações e suas permanências, implica transitar na universalidade e diversidade sob a ótica do tempo cronologicamente constituído. As transformações do brincar em outro tempo repassam pela mesma necessidade de identificar as brincadeiras de todas as épocas, ainda hoje presentes no cotidiano popular.

Por isso, universalidade e diversidade, no espaço ou no tempo, devem ser como as faces da mesma moeda, definindo-se reciprocamente. Nessas condições, pode-se evidenciar a rica diversidade regional de suas vivências lúdicas, como também a universalidade que emerge sob a lente da diversidade, expressão de seres humanos sujeitos de sua própria história. Conviver com essa aparente contradição é um passo no sentido de avançar e superar, compreendendo a natureza dialética dos fenômenos humanos e de integrá-los em uma visão de ser humano historicamente situado.

Dessa forma, tal pesquisa foi motivada na intenção de reunir a produção sócio-histórica e cultural da ludicidade infantil do nordeste, especificamente no estado do Rio Grande do Norte, estudando o brincar e as brincadeiras típicas da fase infantil, retratando seus momentos de autonomia e liberdade de escolha de construir um mundo a partir de sua lógica sensitiva, criativa, histórica, social, cultural e política, e o papel ativo da criança como agente de sua vida e de seu desenvolvimento.

A pesquisa apresenta um forte viés antropológico e utiliza-se dos procedimentos da história oral como estratégia de coleta de informações, registros escritos e fotográficos. Neste sentido, caracteriza-se por ser descritiva quanto aos seus objetivos e de campo-documental no que se refere às fontes de informações. Objetivando garantir a abrangência de todo o RN do ponto de vista espacial, a amostra foi constituída tendo como base as 19 microrregiões do estado, nas quais o município mais antigo foi selecionado.

Brinquedo e cultura: uma relação intrínseca

Os brinquedos e brincadeiras fazem parte da história da civilização humana. Existem registros de brinquedos infantis, provenientes de diversas culturas, que remontam até mesmo a épocas pré-históricas. Esses registros demonstram que a cultura do brincar tem acompanhado a evolução do homem, assumindo peculiaridades próprias do contexto social ao qual este está inserido.

Brinquedo e criança são palavras que estão estreitamente associadas. No entanto, o brincar não é uma qualidade inata da criança, mas, sim, uma atividade dotada de significação social que, como outras, necessita de aprendizagem. E o brinquedo nada mais é do que o “produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos” (BROUGÈRE, 2001, p.7).

Brincadeiras que são transmitidas a cada geração





Matéria-prima para a produção de brinquedos

O brinquedo, entendido em seu aspecto livre ou sob a forma de jogo com regras, possui funções sociais e é rico de significados, os quais permitem compreender determinada sociedade, bem como sua cultura. Segundo Brougère (2001), um objeto pode ser analisado como uma estreita associação entre sua função e seu valor simbólico, contudo, o brinquedo não se encerra nessa análise, pois “a dimensão simbólica torna-se, nele, a função principal, [...] nem por isso ele não é funcional, na medida em que essa dimensão funcional vem, justamente, se fundir com seu valor simbólico, com sua significação enquanto imagem”. Brougère afirma também que a concepção de um brinquedo deve ser baseada nos universos simbólicos que rodeiam o mesmo, tendo como característica essencial ser uma imagem num objeto e num volume. Ainda conforme o autor, a brincadeira só existe na liberdade que a criança tem de iniciativa e é caracterizada pela possibilidade de a criança ser o sujeito ativo.

Fica evidente então a estreita relação entre o brinquedo e a criança. Já a relação entre as palavras “brinquedo” e “cultura” não é, ainda, uma atitude freqüente entre os pesquisadores, tendo em vista a imagem infantil intimamente relacionada ao brinquedo. Porém, fica clara a analogia da questão cultural, uma vez que, para que a brincadeira aconteça, faz-se necessário que os atores envolvidos compartilhem de referências socioculturais.

A socialização pressupõe uma apropriação da cultura e a confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas, proporcionando a impregnação cultural. Essas imagens refletem a realidade que cerca a criança. De acordo com Brougère (2001), cada cultura tem a seu dispor um acervo de imagens representativas de seu contexto. As crianças entram em contato o tempo todo, durante a brincadeira, com essas imagens e signos inerentes à sua cultura, constituindo, assim, as identidades individual e coletiva, que dialogam dialeticamente na constituição do sujeito.

Um elo existente entre a cultura e a criança é claramente percebido nos jogos e brincadeiras tradicionais e populares. Especialmente aquelas desenvolvidas na rua, cujas características principais são de transmissão oral, anonimato da autoria, conservação, mudança e universalidade. Passando de geração em geração, vai sofrendo variações e incorporações, o que não lhe retira nenhum valor; ao contrário, só vem a reforçar o caráter dinâmico da cultura.

É evidente o caráter dinâmico da manutenção das normas culturais, o que parece ser um paradoxo, mas, como Laraia (2001) afirma, qualquer sistema cultural está num contínuo processo de mudança, ou seja, a conservação é sempre algo relativo, depende da dimensão de tempo e do sistema cultural a ser considerado.

Desse modo, a criança pode brincar com os significados para mediar simbolicamente a internalização da cultura, promovendo saltos qualitativos no seu desenvolvimento, assim, a assimilação da cultura, mediada pela brincadeira, possui uma função subjetiva, em que a criança ressignifica, resgata, organiza e constrói sua subjetividade. Ou seja, crianças também se criam através do brinquedo e através dele também criam cultura.

Importância do brincar tradicional frente às transformações sociais

Desde o nascimento, as crianças estão inseridas num contexto social, onde os objetos presentes nessa cultura exercem um importante papel para a sua socialização. O ato de brincar, portanto, é muito importante para o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que lhes possibilita relacionar-se de várias formas com significados e valores inscritos nos brinquedos.

Para tanto, a diversidade das dimensões funcionais e simbólicas presentes no brinquedo torna-o um objeto rico em potencialidades enquanto fator de socialização. O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações passíveis de manipulação e potencializador da imaginação, refletindo-se na brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação e com um mundo imaginário ou relativamente real.

Assim, segundo Brougère (2001), a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular códigos culturais e sociais e projetar ou expressar, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código. Nesse sentido, Vigotsky (1988) indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária.

Nesse sentido, são cada vez mais reconhecidos os benefícios das brincadeiras infantis, em especial, as tradicionais, que vêm paulatinamente sendo substituídas pela televisão, pelos jogos eletrônicos, pelos brinquedos industrializados e, mais recentemente, pelas possibilidades abertas pelo mundo da internet, estas ainda restritas a determinadas camadas da população.

Os mais novos aprendem com as pessoas mais experientes brincadeiras que definem a cultura da região





Ablestock

Observa-se, portanto, que uma série de fatores têm contribuído para o desaparecimento gradativo de brinquedos e brincadeiras tradicionais em todo o Brasil, e particularmente nos grandes centros urbanos. Entre esses elementos, destacam-se o crescimento acelerado das cidades, que acarreta uma redução das áreas livres para o lazer; a influência crescente dos meios de comunicação de massa, em especial sobre

as crianças, transformando-as em meros espectadores; o grande número de brinquedos industrializados, sofisticados e atraentes; e o surgimento de um grande número de novas possibilidades de lazer, principalmente com foco mercadológico.

As conseqüências desse processo são visíveis e bastante conhecidas; a mais negativa delas provavelmente seja a diminuição das brincadeiras coletivas, tão importantes no aprendizado da vida em grupo e no desenvolvimento do sentimento coletivo. Tais brincadeiras favorecem a preservação das culturas da comunidade, oriundas de diferentes contextos, uma vez que fazem parte da história da cultura brasileira, marcada por diversas influências na formação e socialização das gerações.

O estudo de brincadeiras tradicionais possibilita a investigação de um fenômeno infantil espontâneo. “Nos jogos tradicionais de ruas, as crianças se engajam em regras testadas por séculos, que são passadas de criança para criança, sem nenhuma referência à escrita, parlamento ou a alguma propriedade adulta” (OPIE e OPIE, 1987, apud PONTES; MAGALHÃES, 2002, p. 40). Mesmo em situações precárias de sobrevivência, as crianças na rua não se apresentam, em relação ao brincar, como desprivilegiadas ou carentes, antes, se mostram como seres humanos, exercendo as capacidades humanas de apropriação e transmissão de práticas culturais.

No mundo moderno, diante das transformações sociais, efetivamente o brinquedo se modifica, tal como as sociedades. As crianças de hoje já não brincam com carros de lata e/ou carros de bois em madeira, pois estão inseridas no seu tempo tal como os seus avós e bisavós estavam contextualizados nos seus. O mundo dessas crianças é o mundo da informação e da realidade virtual, é o mundo dos complexos sistemas tecnológicos e da economia global. Por isso, de acordo com Fantim:

Resgatar a história de jogos tradicionais infantis como expressão da história e da cultura pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir, falar e interagir, configurando-se em presença viva de um passado no presente (FANTIM, 2000, p. 70).

Resultados parciais

Um importante aspecto verificado nos relatos dos interlocutores da pesquisa diz respeito à autoria do brinquedo, pois o mesmo, em geral, era construído pela própria criança, situação que despertava sua imaginação e criatividade. É interessante mencionar que esses brinquedos eram confeccionados utilizando-se, geralmente, recursos naturais – frutos, raízes e folhas das plantas, sabugos de milho, pedras, barro, dentre outros –, o que denota claramente o contexto sócio-histórico-ambiental no qual as crianças estavam inseridas, bem como, na maioria das vezes, também caracterizava a situação econômica das crianças dessa época.

Nos relatos dos informantes percebe-se que a criatividade era uma grande aliada da infância. Na maioria das vezes, era a própria falta do dinheiro que proporcionava que as crianças manifestassem o poder criativo, o que resultava na grande diversidade de brinquedos feitos com materiais nada convencionais, para os padrões atuais, mas muito acessíveis para elas em suas infâncias. As bonecas são um forte exemplo dessa diversidade constatada na pesquisa. Eram bonecas de pedras, tijolos, barro, sabão, osso, casca da melancia, mandioca, sabugo de milho, pano, dentre outras. O que acontecia usualmente era o aproveitamento dos materiais existentes, pois tudo dava margem para a construção de um novo brinquedo, bastando apenas dar asas à imaginação.

Acreditando que é através dos processos de imitação e ressignificação que a criança aprende os padrões de conduta da sociedade, compreende e experimenta os papéis sociais de cada ser que faz parte do seu mundo e representa sua comunidade, assim ficou claro, durante a pesquisa, que vários tipos de brincadeiras assemelham-se à vida real.

Partindo dessa premissa, percebeu-se que as brincadeiras de grande parte dos entrevistados imitavam a vida adulta, como pôde ser observado na montagem de currais de bois, estes representados por ossos de vaca ou de carneiro, mangas e até mangarás (fruto da bananeira). As meninas vivenciavam, em suas brincadeiras, a “casinha de bonecas”. Nessa, a criança reproduzia uma casa real, normalmente, como presenciada; com móveis de caixa de fósforos, lata ou madeira iam redesenhando a casa, não desprezando os mais variados objetos que imaginavam compor aquele cenário.

Quando se fala em bola, objeto que causa fascínio entre adultos e crianças; bater bola nos terrenos vazios e descampados foi citado por muitos com grande recordação. Jogava-se com bolas de plástico, borracha, meia, folha de bananeira, conforme relata o mora-



Ablestock

dor do município de Martins: “Dávamos voltas e voltas nas folhas da bananeira, até ficar num bom tamanho, aí amarrava forte e quando ressecada era só molhar pra continuar o jogo”. E, sem falar ainda na bola de bexiga de boi. O importante era jogar!

O jogo da peteca, citado em diversos municípios, foi relatado como uma prática anterior ao jogo de bola (futebol). Era confeccionada, inicialmente, com a palha de milho, recheada de folhas ou capim; posteriormente, novos materiais foram incorporados à sua confecção, como a meia, o sabugo, as penas e o couro. A brincadeira consistia em dar “bolos” (palmadas) na peteca, geralmente em círculos, sem deixar a mesma cair.

O estilingue, baladeira ou bodoque foi citado na maioria dos municípios pesquisados como sendo um brinquedo muito presente na infância dos meninos, assim como a pipa, arraia, papagaio, ou coruja, como também é conhecida no estado, foi citada em alguns municípios. Enfim, muitos brinquedos já foram identificados, dentre esses alguns ainda se encontram em processo de coleta. Partindo para as “cantigas de roda”, estas foram as mais mencionadas nos contatos, estando presente em quase todos os municípios, destacando-se a cantiga do “bom barquinho” ou “passarás” e a da “margarida”. Já no quesito brincadeiras, esconde-esconde; cabra-cega ou cobra-cega; passa anel; “tô no poço” ou “cai no poço”; bila buraco; peia quente e polícia e ladrão bateram recordes em suas evocações.

Destarte, vale lembrar que o ponto de partida da pesquisa gira em torno das origens de cada brincadeira, e a partir delas buscar compreender como se dava a brincadeira no contexto cultural infantil norte-rio-grandense.

Considerações finais

Conforme os dados obtidos na pesquisa, pode-se dizer que quase todas as pessoas, exceto algumas em que as condições familiares e sociais impuseram dificuldades, vivenciaram atividades lúdicas na sua infância. Essas atividades tiveram grande importância nas suas vidas, em virtude de proporcionarem momentos de encontros e aumentarem o círculo de suas amizades. Falar dessa infância, para muitos, foi uma oportunidade ímpar de resgatar momentos quase perdidos na vastidão das memórias, transformando, dessa maneira, a entrevista em uma conversa prazerosa.

Durante os meses de pesquisa e andanças pelo Rio Grande do Norte, as viagens mais importantes foram aquelas que não exigiram deslocamento físico, mas sim um passeio na esteira do imaginário. Ouvir os relatos das memórias e lembranças de outrora, antes de simplesmente ser uma fonte de informações, é um meio de transportar nossos pensamentos para um contexto social, político, econômico e cultural no qual a brincadeira era vivenciada. É necessário atentar também para o fato de que tais relatos são carregados de uma visão particular, mas que também pos-



Ablestock

suem a retratação da vida e dos costumes da pessoa que conta. Assim, não retrata somente a existência de um brinquedo ou as regras de um jogo, mas também descrevem um ambiente com características reveladoras da própria sociedade.

Cabe ressaltar que este estudo vem propiciando a identificação e registro de vários brinquedos e brincadeiras tradicionais da cultura potiguar, muitos deles presentes apenas na memória de poucas pessoas, contribuindo, assim, para o resgate e difusão dos mesmos para as gerações atuais e futuras.

Outra preocupação da presente pesquisa tem sido a de provocar uma reflexão na sociedade sobre o papel dos brinquedos e das brincadeiras da cultura infantil para o fortalecimento da identidade cultural norte-rio-grandense, uma vez que o processo de identificação, segundo Bezerra de Menezes (1987, apud SILVA, 1989, p.14), tem como suporte a memória e é através dela que se conseguem informações, conhecimentos, experiência e, por isso mesmo, a possibilidade de dar lógica, sentido e inteligibilidade aos vários aspectos da realidade. Dessa maneira, o lúdico infantil se insere na memória coletiva.

Assim, o presente estudo acredita que resgatar as brincadeiras e brinquedos da cultura popular do Rio Grande do Norte é de grande importância no que diz respeito à preservação dos costumes locais, à consolidação da identidade da região, à divulgação e promoção da diversidade cultural, bem como provoca uma reflexão sobre a importância da memória, do passado e das raízes para o entendimento de vivências transformadoras como o ato de brincar.



REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 2001.
- FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na educação infantil**. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- PONTES, F. A. R.; MAGALHAES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, nº 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 junho 2006.
- SILVA, M. A. S. S.; GARCIA, M. A. L. e FERRARI, S. C. M. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez, 1989.
- VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



Fotos: Ablestock

Tecnologia da linguagem: uma perspectiva de recontextualização

RODRIGUES, Maria E.

Colégio Técnico Universitário UFJF/MG

Palavras-chave: Ensino; Língua Portuguesa; Educação.

RESUMO

O texto é parte de uma pesquisa em curso, que discute a relação entre tecnologia e linguagem para pensar um ensino de língua mais eficiente. Partindo da concepção de que o homem, enquanto ser social, se constitui pela linguagem, e sabendo que a tecnologia é uma forte influência na vida social, a relação entre as duas parece não ser superficial. Sob um olhar pedagógico, busca-se articular essas relações com o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio e técnico. Trata-se de uma perseguição por caminhos mais eficazes para o ensino, que se valham não dos preceitos tradicionais, normalmente ineficazes, uma vez que são maçantes, mecânicos e não representam a dinamicidade da língua, mas de princípios inovadores, que sustentam um ensino-aprendizado contextual e, conseqüentemente, efetivo.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa nos ensinos médio e técnico, os quais são ofertados pelo Colégio Técnico Universitário/UFJF, tem sido o foco de nossa reflexão em pesquisas e práticas pedagógicas, por entendermos que essa tarefa está se tornando um desafio num contexto de modernidade e novidades. Hoje, quando as pessoas necessitam de leituras e de escritas rápidas, práticas e fáceis, recorrem à tecnologia da internet, do computador e se entregam com confiança às informações e sugestões de correção disponíveis, minimizando o raciocínio crítico e reflexivo sobre o uso da linguagem. A aula de Língua Portuguesa, principalmente nos níveis apontados acima, vem se constituindo uma “arena” em que se luta por uma causa, que, ao primeiro olhar, não é tão nobre. Essa causa será nobre em outro tempo, quando a competitividade se tornar mais declarada. Nesse tempo, vencerá o mais preparado. Situamos a linguagem como um parâmetro importante na construção do conhecimento, de qualquer área, que definirá os vencedores dessa disputa. Essa inquietação, foco de nossa investigação, é baseada nas reflexões acerca da evolução dos conhecimentos constituindo a evolução dos sujeitos, enfocada em Bakhtin (1992):

Logo que aparecem, as novas forças sociais encontram sua primeira expressão e sua elaboração ideológica nesses níveis superiores da ideologia do cotidiano, antes que consigam invadir a arena da ideologia oficial constituída. É claro, no decorrer da luta, no curso do processo de infiltração progressiva nas instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência), que essas novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas acumuladas (BAKHTIN, 1992, p. 120) (grifo nosso).

Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006: 18), “as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”, com relação à produção do texto (leitura e escrita), bem como à reflexão sobre a língua e a linguagem. É exatamente esse “refinamento” o eixo de nossa investigação, na medida em que questionamos: como conseguir que todos os alunos refinem sua linguagem? Quando a leitura é um hábito consolidado ao longo da vida, torna-se mais fácil. No entanto, sabemos que essa não é a realidade de todos. Da mesma forma, quando há gosto pela escrita. Porém, há aqueles que se identificam mais com outras áreas. Sabemos também que é tarefa do professor incluí-los nesse “refinamento”. Então, como fazer para atingir esse objetivo, sem que nenhum aluno fique à margem? A própria avaliação final do Ensino Médio – a prova do ENEM – solicita aos concluintes dessa etapa a escrita de um texto na modalidade padrão da língua. Situamos nesse mesmo contexto os alunos dos cursos técnicos, na medida que, a maior parte, ou cursam essa modalidade concomitantemente ao ensino médio, ou retomam os estudos após a conclusão deste.

É sabido que o homem, enquanto ser social, se constitui através da linguagem. Isso revela o quanto ela é importante nas interações (processo pelo qual o sujeito influencia e é influenciado). Segundo Franchi (1992: 25), “antes de ser para a comunicação a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos

Este texto é parte de uma pesquisa, em andamento, que vem sendo desenvolvida, desde 2004, por um grupo de bolsistas do programa de Iniciação Científica Júnior, orientada pela a autora.

Maria Elizabeth Rodrigues é mestre em Educação/Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Niterói /RJ; é orientadora de bolsistas de pesquisa de Iniciação Científica Júnior financiada pela UFJF e FAPEMIG. Linha de pesquisa: Ensino de Língua Portuguesa.

Maria Elizabeth Rodrigues





Maria Elizabeth Rodrigues

e informamos nossas experiências”. Sendo a linguagem fator fundamental para os diversos relacionamentos sociais e sendo a tecnologia a tônica do mundo atual, entendemos uma ligação estrita entre ambas, que não pode ser desconsiderada num ensino de língua.

Num contexto de globalização e sistema capitalista, a tecnologia vem se tornando essencial e indispensável, uma vez que é um caráter de diferenciação entre sujeitos e um fator de capacitação profissional. Tecnologia alude, no senso comum, a avanços industriais, máquinas, aparelhagens e tudo mais o que envolva abordagem científico-tecnológica. Entender que esse conceito é equivocado, devido ao fato de ser tão restrito, significa entender que a tecnologia é algo bem mais amplo do que meras aparelhagens industriais e que pode estar vigorosamente presente em outras áreas do conhecimento e das organizações sociais. Quando se desvincilha a tecnologia desse caráter puramente aplicado, é possível vê-la tal qual ela realmente é, ou seja, dotada de “trabalho humano” (GAMA, 1987) e que por isso evolui de acordo com a evolução do próprio homem. Desta forma, pode-se entender que a tecnologia não é apenas uma ferramenta para as indústrias e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das economias: ela possui dimensões sócio-históricas. Ainda segundo o mesmo autor, “tecnologia é o conjunto ordenado de todos os conhecimentos científicos, empíricos ou intuitivos, empregados na produção e comercialização de bens e serviços” (p. 19). É nessa relação – tecnologia x conhecimento – que apoiamos nossa investigação.

A partir dessas ponderações iniciais, situamos nossa pesquisa na busca por uma recontextualização do conceito de tecnologia da linguagem, pensando em um ensino eficiente para os fins a que se propõe, objetivando o sucesso profissional, seja imediato (formação técnica) ou não (formação superior).

Orientações metodológicas

A linguagem possibilita que a cidadania seja exercida de forma completa. Uma pessoa letrada percebe, através de uma leitura do mundo, as intenções e ações de sua comunidade e mostra a esta seus interesses, pensamentos e ações através da linguagem, seja ela escrita ou falada. Essa interação é possível, de forma plena, se esses sujeitos souberem lidar com a tecnologia da linguagem. Assim, percebe-se o caráter de inclusão/exclusão imposto pelo capitalismo. Com essa perspectiva, a aula de Língua Portuguesa é o momento profícuo para essa conscientização, pois, para Geraldi (2001: 42), “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças” no ensino da língua.

Preocupa-nos o excessivo uso descontraído e inovador da linguagem (salas de bate-papo da internet, gírias) em determinados contextos, transferidos para outros contextos de uso formal, em que a organização das idéias fica comprometida exatamente porque faltam palavras, falta reflexão, falta o amadurecimento, falta a tecnologia. Não se trata, aqui, de um desrespeito às variedades lingüísticas e aos diversos contextos de uso da língua, nem de valorizar o padrão culto da língua como forma de dominação. Pelo contrário, é ter como orientação que todos terão as mesmas chances, já que todos se constituem pela mesma linguagem.

Reconhecendo a necessidade de chamar a atenção dos alunos para uma análise mais crítica de sua própria linguagem, o uso de textos produzidos por eles tem demonstrado ser uma estratégia metodológica eficaz.

Quando solicitada a reflexão sobre o trecho:

“Diariamente são publicados em jornais e revistas o aumento do número de automóveis que circulam na cidade...”¹

A reação de um aluno foi:

A: “Eu escreveria do mesmo jeito. Não vi nenhum problema”.

Uma atividade mais direcionada pôde despertar o interesse dos alunos, ainda que por uma “curiosidade”, conseqüentemente, uma reflexão contextualizada, já que se trata de seus próprios textos.

Ao ser solicitada a análise do trecho:

“(...) O típico exemplo disso é o caso dos transgênicos, que representam um grande avanço da engenharia genética, que pode reduzir as perdas na produção de alimentos provocadas por pragas, e com isso aumentar a produção.”²

Um aluno teve a iniciativa de propor novas alternativas de escrita, buscando as implicações. O que aflorou foi um despertar para a concordância verbal do verbo “ser”.

A: E se ficasse “(...) O típico exemplo é os transgênicos...” ou “(...) O típico exemplo disso são os transgênicos”.

O questionamento do aluno foi um mote para os questionamentos dos colegas. A criatividade e a curiosidade foram incitadas permitindo a compreensão da riqueza das formas lingüísticas disponíveis. Especialmente nessa aula, o acontecimento discursivo teve seu espaço e as reações dos alunos foram registradas, numa comprovação do efeito que esse tipo de “ensino” causou:

A: Quando a gente escreve às vezes não vê o que tá escrevendo. A gente não tem costume de ler depois, mas quando lê, percebe que errou coisa boba, mas que no meio do texto pode comprometer muito³.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, o que se coloca em xeque são as relações. Em primeiro lugar, as relações entre o sujeito produtor do texto e o seu texto. Em segundo lugar, as relações entre o aluno e o professor: aquele é incitado a questionar as observações deste, que o provoca a pensar alternativas de refinamento e de possibilidades da linguagem. São relações, muitas vezes, tensas, pois o que está em jogo é a singularidade do acontecimento discursivo, inesperado, contextual. Isso acaba mexendo com a estima do produtor, aguçando a análise crítica.

Considerações finais

A partir do volume intitulado *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mais recentemente – 2006 – nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, situamos nossa busca por uma recontextualização do conceito de tecnologia da linguagem e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa. Nesses

1. Textos escritos por alunos de 3ª série do ensino médio num contexto de formalidade.

2. Idem.

3. Fragmento de entrevista com alunos.





mesmos documentos, encontramos alusão à tecnologia ligada ao trabalho de linguagem da internet, principalmente. No entanto, os primeiros resultados de nossa pesquisa, sem desprezar essa abordagem, apontam-na como restrita. A ampliação dessa abordagem pretende ser uma contribuição para um ensino que possibilite o uso efetivo da língua, nos variados contextos.

Retomando a perspectiva pedagógica de linguagem e tecnologia, ressaltamos que aquela possui métodos pelos quais se aplicam seus princípios. Trata-se, pois, de técnicas da linguagem. Essas técnicas da linguagem podem promover, além do efetivo aprendizado, o desenvolvimento social, desde que sejam abordadas de forma adequada. Nessa abordagem, há, portanto, uma tecnologia da linguagem. Tecnologia, nesse contexto, está junto com a técnica, e ela pode ser desenvolvida mais, menos, ou pode não ser desenvolvida. Com essas considerações, pode-se afirmar, com propriedade, que a língua portuguesa possui técnicas e, conseqüentemente, tecnologias. E o que o ensino pode fazer para que o usuário/aluno domine essas tecnologias tem sido o foco de nossas pesquisas.

Voltando à análise do acontecimento discursivo, é importante destacar o seu caráter de espontaneidade. O evento discursivo não segue os parâmetros metalingüísticos e está fortemente ligado à criatividade dos falantes. A consideração acerca dos acontecimentos discursivos é oposta à homogeneização das observações e considerações conclusivas em torno de uma reflexão. Esse evento é a porta de entrada para o trabalho com o inesperado e o repentino diante de discussões textuais, até mesmo com foco na metalinguagem. Deve-se considerar, entretanto, que o silêncio por parte dos alunos pode constituir uma forma de evento. É uma tarefa difícil para o professor manter a atenção de seus alunos e, além disso, fazer com que todos participem efetivamente das discussões em sala de aula, exteriorizando suas reflexões. Muitas vezes, um aluno pode estar se constituindo enquanto sujeito e mesmo participando dessas atividades reflexivas, porém de uma maneira peculiar. Aquele que não fala não se expõe. Mas pode ser que seu silêncio seja analítico e estratégico.

Desta forma, é possível afirmar que a interação é capaz de desenvolver potencialidades da linguagem nos sujeitos, ou seja, a interação é uma técnica da linguagem, que por sua vez é externalizada pelo acontecimento discursivo na sala de aula, uma tecnologia da linguagem.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1992.
- FRANCHI, C. *Linguagem e atividade constitutiva*. In: *Cadernos de Estudos lingüísticos*, Campinas: Unicamp, 1992.
- GAMA, R. *A tecnologia e o trabalho na história*. São Paulo: Edusp, 1987.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. ver. e amp., São Paulo: Ática, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.



Fotos: André Vilaron

A arte visual no ensino fundamental: considerações e possibilidades

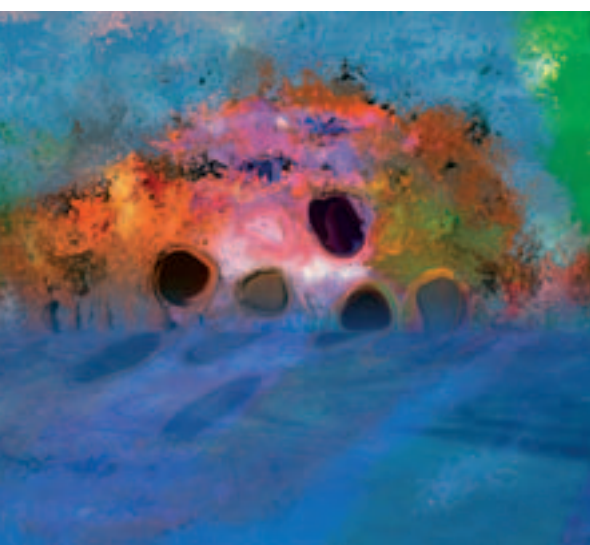
MARTINS, Francy I. de B. B.

**Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
Unidade Descentralizada da Zona Norte**

Palavras-chave: Ensino de Arte; Artes Visuais; Projetos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O ensino de arte apresenta-se como um conhecimento valioso para a reflexão do humano, sua compreensão e o exercício da cidadania, além de mobilizar sentidos e capacidades para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e expressão, atitudes necessárias para o homem de hoje. Entretanto, observamos que a valorização e o apego à cultura de massa, que tem predominado no mundo pós-moderno, gera um homem massificado, individualista e solitário, que, segundo Assis (2002), o torna um “flâneur”, indivíduo que vive à procura dos seus valores, que passeia pela vida, que não compreende seu eu vivente e sua evolução. Deste modo, olhar para este homem que em si não se reconhece sujeito, é perceber a desvalorização de sua vida em profundidade. Para Assis (2002), o perfil do homem contemporâneo inserido nesta sociedade fragmentada é “de inquietação e descentralização”.



Ablestock

Sendo assim, podemos sugerir que o aluno que nos chega à escola é esse protótipo de homem que não sabe o que busca e por que busca, apresentando uma inquietação inerente ao homem deste mundo. A autora conclui afirmando que “a arte é o grande argumento, a arte é aquela possibilidade de solidão construtiva que, se bem admirada, leva o indivíduo a contemplar o infinito que brota de suas entranhas.” (ASSIS, 2002, p.13).

Desta forma, o ensino de arte poderá contribuir para o desenvolvimento do ser-aluno como indivíduo inserido neste mundo pós-moderno, na tentativa de promover um agir reflexivo, em profundidade, fazendo-o reconhecer em si próprio suas possibilidades intuitivas e criativas. Como nos diz Duarte Júnior (1991), a arte está presente em todas as culturas e tenta concretizar em formas o mundo dinâmico do sentir humano.

Em consonância com o escrito acima, o Parâmetro Curricular Nacional – Arte (PCN) apresenta como um dos objetivos para esta disciplina no ensino fundamental:

o saber expressar e comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas (Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, 1997, p. 53).

Ao compreendermos a importância da arte para a educação, especialmente como meio reflexivo, entendemos este conhecimento como um instrumento de organização do indivíduo no mundo em que vive. Fazer e pensar arte pode assegurar ao aluno uma situação de aprendizagem compreendida a partir do ensinado com sentido e prazer.

Vejamos, nos PCN, como podemos promover a aprendizagem na disciplina:

aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem, com fontes de informação e com o seu próprio percurso de criador (Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, 1997, p. 47).

Como todo aprender promove o desenvolvimento, os conteúdos de arte devem ser ensinados por meio de propostas que possam provocar no aluno o aprender participativo e interativo nas aulas de arte, ou seja, um aprender completo de significados para ele.

Assim, ensinar arte requer modos e recursos didáticos adequados aos seus conteúdos e objetivos, para que o aluno, em suas interações em sala de aula, evoque informações, trazendo ao grupo mais conhecimentos, exercitando práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre eles. Nesse contexto, faz-se necessário que o professor adote metodologias inclusivas, conhecendo a quem o seu conteúdo se dirige, bem como às teorias do conhecimento humano.

A arte é contemplada com formas artísticas específicas (arte visual, música, teatro e dança) que fazem parte do currículo escolar. O domínio dessas formas é fundamental para que o professor oportunize uma prática tranqüila, promovendo qualidade e excelência no ensino de arte. Como nos remete Martins, Picosque & Guerra (1998), sobre a aprendizagem significativa em arte: “é com a gramática da linguagem da arte que se trabalha no fazer artístico para

abstrair dela uma forma expressiva que será percebida como imagem sonora, gestual ou visual”.

A aprendizagem em arte, então, é significativa quando o objeto que gostaríamos de conhecer é arte, fazendo o aprendiz descobrir a gramática específica de cada forma. Desse modo, propomos refletir a especificidade da linguagem visual que se materializa na escola como arte visual. Como toda linguagem, a arte visual tem seus códigos, isto é, um sistema estruturado de signos que, no fazer artístico, opera com elementos da gramática da linguagem artística, com liberdade de criação. Entretanto, Martins, Picosque & Guerra (1998) enfatiza que a linguagem visual também pode ser revelada ao aluno através de um olhar pensante, mais curioso e sensível às sutilezas.

As artes visuais apresentam-se nas formas tradicionais, como pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, bem como nas manifestações resultantes dos avanços tecnológicos, tais como fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo e computação, dentre outros. Tal variedade de formas não necessariamente oportuniza o desenvolvimento em arte. É preciso objetivos bem definidos pelo professor para que haja transformação realizada pelos alunos em criar e desenvolver-se na área.

A educação em artes visuais deve acontecer a partir da articulação de três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997, p. 62) apresentam três blocos de conteúdos para as artes visuais, apontando objetivos relacionados em:

- expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais;
- as artes visuais como objeto de apreciação significativa;
- artes visuais como produto cultural e histórico.

Para Martins, Picosque & Guerra (1998), esses mesmos campos conceituais são denominados de poetizar, fruir e conhecer. Assim, na linguagem visual, para que o aluno possa desenvolver tais conceitos, é necessário que o professor possibilite a prática do pensamento visual, a pesquisa e a leitura da estrutura da linguagem visual e da articulação de seus elementos constitutivos, a experimentação nos diferentes modos da linguagem visual e o manuseio e a seleção de materiais, instrumentos, suportes e técnicas e suas especificidades como recursos expressivos.

Para educar visualmente, devemos considerar as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, criando e percebendo formas visuais a partir de elementos que as compõem, como: ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. Assim, educar em arte visual é promover ao aluno uma visão ampla por meio de variedades de materiais, técnicas e instrumentos a serem utilizados na construção de formas visuais.

Finalmente, gostaria de registrar a importância de se aprender artes visuais através de projetos de trabalhos que se caracterizam, principalmente, por favorecer a aprendizagem significativa, bem como a interdisciplinaridade.



Ablestock

O projeto motiva o aluno, dando-lhe oportunidade de desenvolver-se autonomamente, pois alunos e professores, quando elegem uma pesquisa, relacionam juntos conteúdos e objetivos necessários para o desenvolvimento desta. Para Hernández (1996), o aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula. Assim, o que caracteriza este importante trabalho é o tratamento dado à temática, no sentido de torná-lo uma questão do grupo, dado que pode garantir o envolvimento efetivo de todos os alunos nas suas diferentes etapas, criando as condições necessárias para a eficácia das aprendizagens. Enfim, pensar a arte enquanto conhecimento, expressão e linguagem a partir de projetos de trabalhos pode favorecer o despertar do ser-aluno através dos prazerosos caminhos da criação artística.

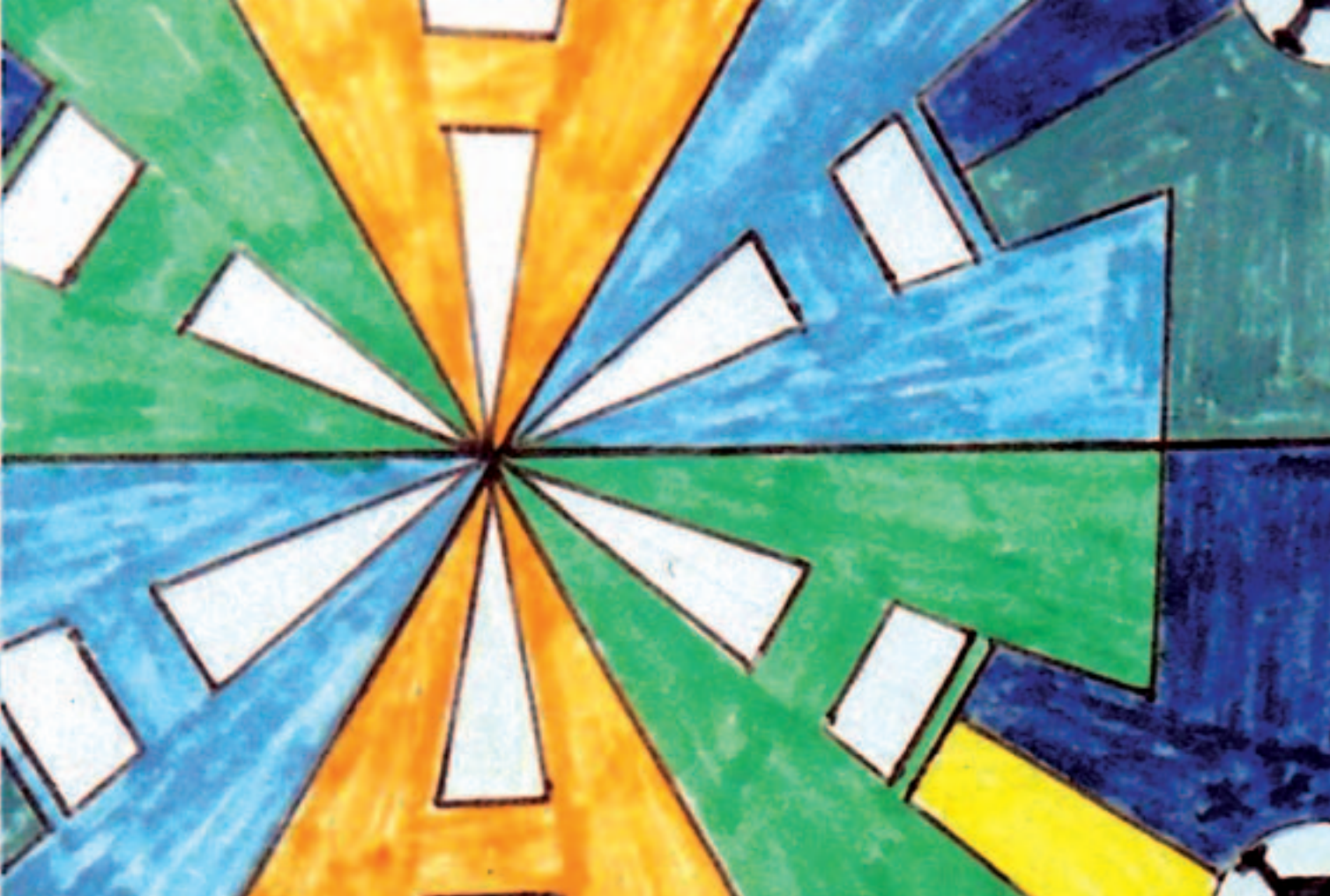
Sendo assim, o ensino de artes visuais configura uma aprendizagem artística que traz benefícios culturais e desenvolvimento pessoal para todos os alunos, de forma a torná-los pessoas coerentes e consistentes para darem respostas ao homem contemporâneo e a uma educação de qualidade social.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, S. de. **Arte-Educação na contemporaneidade**. In: MARQUES, Isabel Azevedo [et al.]. **ONG: a arte ampliando possibilidades**. 3ª ed. São Paulo: CENPEC, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- DUARTE JÚNIOR, J. E. **Por que Arte-Educação?** 6ª ed. Campinas: Papirus, 1991.
- HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projeto de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MARTINS, M. C. F. D.; PISCOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

Cinara Barbosa





Fotos: Ariadne de Medonça

Um concurso de mosaicos focalizando pavimentações e simetrias

FILHO, Aderbal S. C., MENDONÇA, Ariadne A. V.; PACHECO, Auxiliadora B.

Escola Agrotécnica Federal de Satuba/AL

Palavras-chave: Simetria; Pavimentação; Mosaico.

INTRODUÇÃO

A escola mostrava uma certa inquietude por parte de todos, em particular dos estudantes, pois estávamos próximos da Copa do Mundo de Futebol. Percebíamos muito interesse neste evento que sempre mobilizou o Brasil, afinal de contas, somos o “país do futebol”. Seria possível desenvolver um trabalho que conciliasse tal interesse naquele momento de euforia, uma atividade pedagógica ampla, interdisciplinar e cultural? Pensamos, então, em promover um concurso de mosaico cujo tema foi elaborar composições inspiradas na Copa do Mundo. Explorando o interesse que todos têm no esporte, tentamos promover uma atividade que conciliasse arte, cultura e ciência, que, mesmo expressando-se de forma diferente, exploram o mesmo mundo. Sabemos a inegável colaboração dos grandes artistas do passado, como Leonardo da Vinci, para a física, medicina, engenharia e arquitetura.

Auxiliadora Baraldi Pacheco é mestre em Ensino de Ciências na Universidade Federal Rural de Pernambuco, área de atuação “Cognição, resolução de problemas e modelagem”. Leciona as disciplinas de Matemática e Cálculo Matemático, na Escola Agrotécnica Federal de Satuba.

Ariadne Aguiar Vitório de Mendonça concluiu o curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Alagoas, leciona as disciplinas de Desenho e Topografia na Escola Agrotécnica Federal de Satuba.

Aderbal Correia da Silva Filho concluiu o curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Alagoas, leciona Matemática na Escola Agrotécnica Federal de Satuba.

A nossa proposta era promover uma atividade que integrasse um tema motivador: o inegável interesse dos estudantes pelo futebol com história, arte e matemática. Sabemos que a Copa do Mundo tornou-se uma grande festa cultural, onde as pessoas expressam-se criativa e espontaneamente nas cores verde e amarelo através das roupas que vestem, das pinturas e decorações de casas e ruas e de diversos acessórios, enfim, todo mundo se revela um pouco arquiteto, ou mesmo um pouco estilista. A moda é ditada pela criatividade das pessoas nas cores do Brasil. Queríamos, com esta atividade desenvolvida na escola, discutir tendências sobre: artes, pinturas e ornamentações, e aprendermos sobre influências de outras culturas e assim compreendemos um pouco mais sobre a nossa cultura. As oficinas eram o nosso veículo para este amplo estudo, e também onde os estudantes teriam espaço para iniciarem os seus trabalhos artísticos dentro da temática.

O mosaico, herança de um conhecimento milenar da arte da ornamentação, contemporaneamente, ainda é muito usado nas construções modernas com cerâmicas ou ladrilhos para pavimentação de pisos ou paredes. Um pedreiro, por exemplo, colocando ladrilho (ou cerâmica), cobre uma superfície onde são colocados lado a lado, de tal forma que não haja superposição ou, também, não aconteçam espaços vazios, obedecendo à mesma definição geométrica. Eles executam esta tarefa explorando conceitos de pavimentação intuitivamente? Quem são os executores de tais procedimentos? Profissionais como pedreiros fazem essas pavimentações usando que critério? Não é nosso propósito responder tais questionamentos. O que queríamos, entretanto, era, motivar os alunos pela temática da Copa do Mundo, resgatar importantes conhecimentos históricos de artes e de geometria e, assim, enriquecer as suas produções criativas e artísticas.

Metodologia

O concurso passou por três etapas: inscrição, oficinas e exposição dos trabalhos dos alunos, que culminou com a escolha e a premiação do mosaico vencedor do concurso. Na fase da inscrição, os alunos foram informados sobre as regras do concurso e deixamos bem claro que era fundamental a participação nas oficinas no período de duas semanas, quando os alunos inscritos puderam ter algumas orientações sobre composição de mosaicos. Foram ministradas seis oficinas que abordaram as seguintes temáticas: Oficina 1: Os mouros e sua decoração de palácios; Oficina 2: Os mosaicos periódicos de Escher; Oficina 3: O pentagrama¹, um mosaico de ouro; Oficina 4: Geometria - pavimentações e simetrias; Oficina 5: Arte contemporânea e fotografias; Oficina 6: Os caleidoscópios multiplicando imagens.

OFICINA 1: Os mouros e sua decoração de palácios

Esta oficina apresenta um pouco de história, e mais especificamente, a dos mosaicos que sempre encantaram os povos antigos, em suas ricas ornamentações, em seus suntuosos palácios. Esses povos deixaram registrado, em seus palácios pavimentados com cerâmica e ladrilhos, um legado histórico, cultural e artístico. Resgatar um pouco de história dessas civilizações é, também, resgatar a história da arte. Durante esta oficina, os estudantes leram textos, viram livros de artes e analisaram que tipo de mosaico era construído por esses artistas muitas vezes anônimos.

Esses antigos usavam os padrões geométricos (mosaicos) com tanta habilidade que, ainda hoje, são registros dessas civilizações marcadas pela suntuosidade e beleza dos seus castelos ricos em minúcias de detalhes. Escher, em sua fase de pinturas de desenhos periódicos (mosaicos), teve influência dessas culturas, visto que fez reproduções detalhadas dos mosaicos mouros do palácio de Alhambra, em Granada, sul da Espanha. Sylvia Leite (apud QUENTAL, 2006), destaca, em sua dissertação de mestrado, a profunda relação dos mosaicos criados pelos árabes com princípios filosóficos e religiosos, a estrutura da língua árabe e o conhecimento matemático. Ela aponta que a proibição do islamismo de representar seres vivos, levou os artistas a adotarem a geometria como uma forma de enriquecimento de sua arte:

...o deslumbramento causado pelos mosaicos das construções de Granada podem ser um ponto de partida para buscar algo além da sensação estética. Rico exemplo da arte islâmica, eles devem ser “lidos” como uma linguagem cheia de referências sofisticadas e uma forma de entendimento do mundo” (LEITE, apud QUENTAL, 2006, p. 1).

OFICINA 2: Os mosaicos periódicos de Escher

Utilizamos nesta oficina várias gravuras de Escher e apresentamos um relato sobre sua vida e obra e a importância desse pintor que não se enquadra em nenhum estilo de pintura ou tendência. Este pintor é de estilo único, e sua obra, inusitada. Utilizamos o recurso da imagem, apresentando alguns exemplos de gravuras e pinturas.

Escher se considerava mais matemático do que artista, ele mesmo se autodefinia assim. Sempre foi muito requisitado para conferências de matemática; escrevia em seu diário: “Mas eu não sou matemático! E daí, talvez fosse. Isto de ser matemático é bem capaz de ser um estado de espírito, ou sina...” e ainda reforça isso dizendo: “Eu, freqüentemente, sinto ter mais em comum com os matemáticos do que com meus colegas artistas” (ESCHER, apud ERNEST, 1978). Sua obra, rica em composições geométricas, retratava seu fascínio por mosaicos.

Propusemos atividades que envolveram a participação do grupo a partir de suas pinturas. Escolhemos os desenhos de *Os três elementos*. Esta criação de Escher tem três motivos: um morcego, um lagarto e um peixe, que representam os três mundos diferentes relacionados entre si (SCHATTSCHEIDER; WALKER, 1991). Trabalhamos com esta gravura a decomposição em triângulos menores, a unidade de uma malha geométrica, que permite dar movimento à composição agrupar e reagrupar essas unidades. Utilizamos a mesma gravura, na busca de simetria reflexional, em uma outra atividade com ajuda de espelhos.

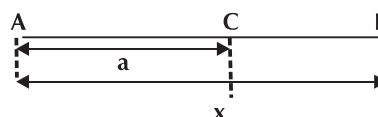
OFICINA 3: O pentagrama¹, um mosaico de ouro

A razão áurea foi muito usada na Antigüidade, principalmente por pintores e arquitetos, como exemplo o templo grego Parthenon. A preocupação com a beleza física ou do meio não é recente. É possível avaliar a beleza física de uma pessoa por meio de uma fórmula matemática? Será que somos bonitos? Podemos buscar a proporção áurea em diversas partes do corpo.

M. C. Escher (1898-1972) “podia imaginar os fantásticos efeitos que desejava expressar graficamente, mas um meio para capturar esses efeitos era a matemática” (Schattschneider e Walker, 1991).

1. Estrela de cinco pontas onde os cinco ângulos das pontas da estrela são atribuídos às cinco letras do alfabeto grego que formavam a palavra SAÚDE. No séc. I a.C., Vitruvius, arquiteto e engenheiro romano, escreve a obra *O homem vitruviano*, que retrata a harmonia entre o homem e a geometria, onde o homem é inserido em um pentagrama. No séc. XV, Leonardo da Vinci coloca o conhecimento humano como a medida de todas as coisas e sua justa proporção, o ideal de beleza. Também retrata o homem vitruviano em sua obra de mesmo nome.

A proporção áurea de um segmento é dada por



$$\frac{x}{a} = \frac{a}{x-a}$$

$$x^2 - x.a - a^2 = 0 \quad \dots \quad \text{Número de ouro: } x = \frac{1+\sqrt{5}}{2} = 1,6180399\dots$$



Um dos trabalhos vencedores do concurso de mosaico com o tema Copa do Mundo. Este mosaico foi elaborado pelos alunos da EAFS: Silvio, Ednaldo, Valdeci, Edson e Hugo.

A figura do pentágono sempre esteve envolvida por muitas crenças místicas. O número cinco representava, para os antigos, o símbolo da vida, em particular da vida humana (LOWLOR, 1997). No pentágono, podemos inserir o pentagrama, no qual, por sua vez, podemos inserir outro pentágono, e novamente a estrela. Esta sucessão de representações nos passa a idéia de infinito. Como atividade final desta oficina, pedimos que os estudantes fizessem uma composição com mosaicos com padrões do pentagrama.

OFICINA 4: Geometria e simetrias

Nesta oficina, exploramos o conceito geométrico de pavimentações e simetrias que estão explícitos, muitas vezes inconscientemente, nas produções de quem confecciona mosaicos, como: artesãos, pedreiros ou artistas plásticos.

A pavimentação, do ponto de vista geométrico, consiste em organizar no plano um conjunto de polígonos sobre determinadas condições, tal que: “o conjunto de polígonos cobre sem cruzamento uma região poligonal simples fechada do plano” (BARBOSA, 1993, p. 3). O autor explica o sentido da palavra ‘cobrir’ nesta definição, que é dado como “todo ponto interior ou da fronteira da região poligonal simples fechada que pertence pelo menos a um polígono do conjunto” (1993, p. 3) e a expressão ‘sem cruzamento’ é dada como “toda a interseção de dois polígonos que tem área nula” (1993, p. 3).

Também abordamos os diferentes tipos de simetrias: a simetria translacional, associada a um vetor, onde podemos determinar a direção e o módulo; a simetria rotacional, associada a um ângulo em torno de um ponto O (centro de rotação) e a simetria reflexional (ou axial), que é obtida em relação a uma reta (eixo de simetria). Os espelhos, superfícies polidas, foram usados para abordar o conceito de simetria, visto que o objeto e a imagem virtual são simétricos em relação a esta superfície. Isto é, neste caso, encontram-se à mesma distância, sendo assim, temos objeto e imagem como figuras enantiomorfas², pois existem isometrias opostas onde temos figuras inversamente congruentes. E finalizamos as oficinas com as produções dos alunos explorando os diferentes tipos de simetria na temática da Copa do Mundo.

Ao final das oficinas solicitamos que os estudantes confeccionassem o mosaico homenageando a Copa do Mundo que seria inscrito para ser avaliado pela comissão formada por vários professores da nossa escola. Após a confecção dos mosaicos, organizamos uma exposição com os trabalhos e, ao final, foi apresentado o vencedor do concurso.

2. ‘Enantios’ significa contrário; ‘morfe’ significa forma, são invertidos ópticos (BARBOSA, 1993).

OFICINA 5: Arte contemporânea e fotografias

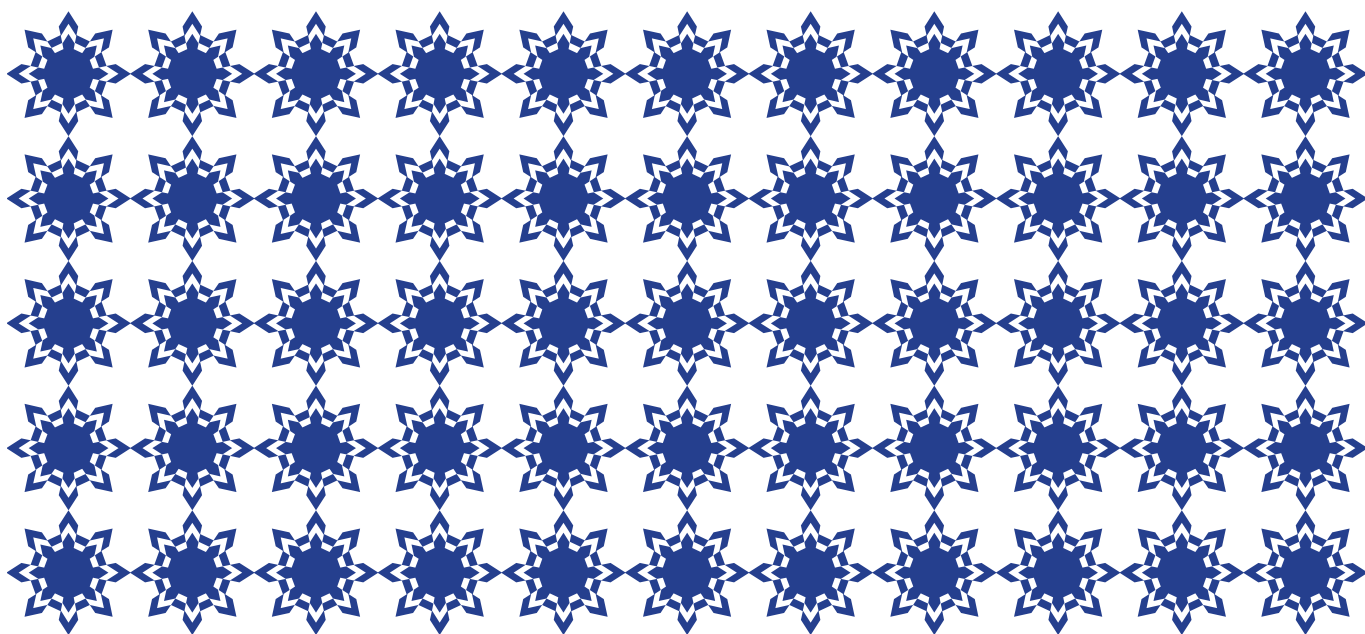
Nesta oficina, trabalhamos com as fotos do fotógrafo alagoano Carlos Gama Júnior, apresentadas em um artigo da revista *Superinteressante* intitulado “Caleidoscópio humano”. O fotógrafo apresenta uma forma de compor mosaicos usando fotografias digitalizadas. As criações dos mosaicos deste fotógrafo foram usadas para inspirar composições de mosaicos com recorte de fotos de revistas. Como precisaríamos de fotos repetidas, trabalhamos com cópias coloridas. Solicitamos que os estudantes fizessem composições através de recortes de outras fotos.

OFICINA 6: Os caleidoscópios multiplicando imagens

Nesta oficina, utilizamos como recurso dinamizador das imagens e gravuras o caleidoscópio³. Constituído de um corpo cilíndrico, uma porção de pedras e contas multicores que são refletidas sobre espelhos, forma figuras de singular beleza, as quais se modificam ao fazê-lo girar. O que usamos tem formato de prisma triangular, formado por espelhos retangulares. A repetição de imagem causa um efeito quase de animação das diversas figuras que utilizamos: asa de uma borboleta, folhas, frutos (sementes) ou flores, ou até mesmo as gravuras de Escher. Ao observamos o caleidoscópio, ficamos magnetizados pela beleza e plasticidade das composições dessas imagens, que podem servir perfeitamente de motivos ornamentais para tapeçaria, desenhos para tecidos etc. Essas infinitas possibilidades e opções de imagens surgidas, analogamente, são como as possibilidades que temos diante da vida, sobre as nossas decisões.

Esta reprodução de figuras permite uma abordagem de geometria e movimento, uma geometria não estática, como é passada em livros didáticos. Mesmo que a informatização não tenha chegado às escolas com recursos de programas que permitem interatividade com formas e movimentos, podemos aqui apresentar uma geometria dinâmica e temos aqui um instrumento simples que permite criar e recriar figuras geométricas com movimento.

3. A palavra é de origem grega e significa “olhar o belo”, “kalos”, belo, “eidos”, formas e “skopein”, ver (BARBOSA, 1993). Originário da China, constitui-se um antigo aparelho lúdico que foi aperfeiçoado na Inglaterra, no ano de 1816, pelo físico Isaac Newton em suas pesquisas com prismas e a decomposição da luz.



Conclusão

Este concurso teve o propósito de desenvolver atividades dinâmicas abordando conteúdos importantes em diversas áreas de conhecimento. Tivemos a intenção de contribuir com sugestões para trabalhos de professores em sala de aula, seguindo algumas das linhas norteadoras dos PCNs: a interdisciplinaridade, a contextualização e a estética da sensibilidade. Assim, abordamos várias disciplinas (matemática, história (geral e da arte) e educação artística) sem diluição de suas especificidades, a interatividade dos estudantes nas produções acadêmicas explorando o conhecimento que os estudantes já trazem e incentivando-os a expressarem-se criativamente, retratando as diversas dimensões da vida pessoal, cultural e social e também substituímos uma aprendizagem massificada e que não respeita as diferenças individuais em oposição a uma estética estruturada que valoriza repetições. Desta forma, a estética da sensibilidade propõe estímulos à criatividade (PCN I, 1999).

A realização deste concurso e das oficinas permitiu-nos uma fonte inesgotável e fascinante para atingir as linhas norteadoras nos PCNs. Quem vê os trabalhos pela primeira vez quer ver mais, quer entender, sente-se desafiado a buscar uma compreensão, uma explicação e surpreende-se quanto aos fundamentos matemáticos, sociais e artísticos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. M., **Descobrimdo padrões em mosaicos**. São Paulo: Atual Editora Ltda., 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: 1999.
- ERNEST, B. **O espelho mágico de M. C. Escher**. Trad. Maria Odete Koller Evergreen. Germany: Benedict Tashen Verlag Berlin, 1991.
- SCHATTSCHEIDER, D. e WALKER, W. **Caleidociclos de M. C. Escher**. Traduzido por. Maria-Odete. Germany: Benedict Tashen Verlag Berlin, 1991.
- QUENTAL, P. **A simbologia por trás dos mosaicos de Granada**. Texto disponível em: <http://islamicchat.org/phpbb2/viewtopic.php?t=78&start=0&postdays=0&postorder=asc&highlight=&sid=353191b2643e05a0b7ab3c5dd9c8e1da>. Acesso em: 30 agosto 2006.

Ablestock





Fotos: Ablestock

Cinema e multiculturalismo: como a escola pode devorar o King Kong das telas a partir da intertextualidade

PACHECO, Angela B.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

Palavras-chave: Cinema; Multiculturalismo; Intertextualidade.

INTRODUÇÃO

As grandes produções cinematográficas atraem milhares de pessoas às salas de exibição de filmes e estimulam um crescente mercado de locação e venda de DVDs. Essa popularidade alcançada configura ainda mais a idéia de que a arte está cada vez mais sendo associada ao lazer. Contemporaneamente, especificamente após o “11 de setembro”, as produções americanas, referências mundiais, passaram por uma reformulação temática, mais por uma cobrança da sociedade globalizada do que por convicção. Filmes sobre terrorismo e guerra foram dando espaço para comédias românticas, aventuras de super-heróis, infantis, musicais e algumas releituras de antigos sucessos. O filme King Kong encaixa-se nessa última modalidade e, em 2005, repetiu o sucesso de crítica e de público do passado. Mas até para quem vai ao cinema apenas em busca de momentos de entretenimento, a visão que se tem de King Kong é extremamente devoradora. Entenda-se, aqui, o sentido de “devorador” não como a atitude do monstro que abocanha inofensivos seres humanos, mas como a metáfora de uma cultura que subjuga outras culturas.

Angela Baraldi Pacheco é mestre pela na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sendo suas áreas de atuação: Literatura, Línguas Clássicas, Artes e Multiculturalismo. Dentre suas produções bibliográficas, a mais recente é o artigo "Utopia Indígena", editado pela revista de pós-graduação em Letras e Linguística, na UFAL, no ano de 2006.



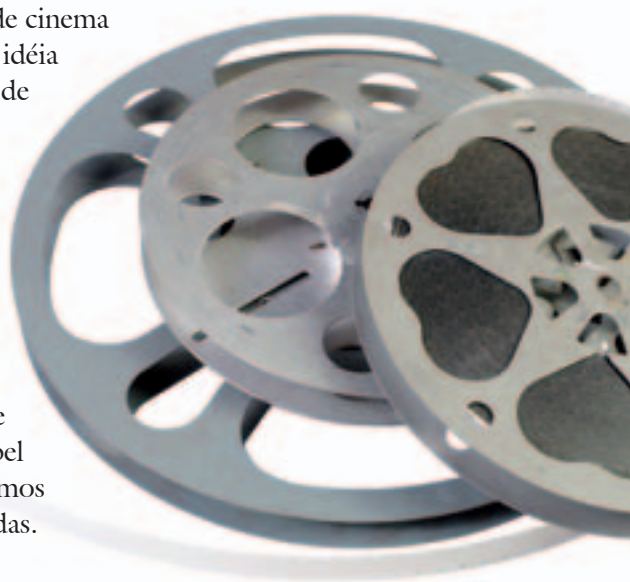
André Vilaron

A imagem apresentada dos nativos da Ilha da Caveira chega a ser estarrecidora: crianças e idosos, homens e mulheres, negros e mestiços, sujos, famintos e resignados a um rei-macaco ou subestimados pelo homem civilizado com uma barra de chocolate de famosa marca que quer comprar a simpatia dos habitantes da ilha. Não fosse esse quadro inicial, a ideologia passada através da reação e do entendimento imediato dos nativos (mesmo desarticulados e arredios) de que a moça loira era a oferenda perfeita para acalmar a fera-macaco e, acertadamente, não só acalmaria como a mudaria para sempre em função do amor, seria ainda mais chocante.

Assistir aos filmes hollywoodianos é certeza de divertimento, mas não pode ser reforço para a alienação e para pensamentos pré-concebidos. Para as gerações que foram ver o filme na tentativa de reviver o grande sucesso cinematográfico do passado fica a sensação de que as novas tecnologias e os recursos incríveis da sétima arte são utilizados exclusivamente para mostrar a soberania da América nas telas do cinema, seja qual for a temática. Em *King Kong*, a narrativa aborda vidas paralelas que se cruzam em função da arte de interpretar: a jovem atriz desempregada que se contenta em entrar para uma companhia de teatro pequena, passa fome, mas não se corrompe; o diretor que ambiciona o sucesso a qualquer custo; o reconhecido escritor teatral que faz parte da aventura por acaso e acaba encontrando a sua musa inspiradora; os aventureiros navegadores que não têm nada a perder com a viagem ao cenário perfeito para as filmagens: a ilha distante da civilização.

King Kong é o clássico que agrada a todas as gerações, desde a criança que já está familiarizada com o herói em desenhos animados, ao adolescente que se diverte com os efeitos incríveis da superprodução, que é um misto de "Parque dos Dinossauros", "Indiana Jones" e "Aracnídeos", e ao adulto, que, como já dito, quer rever a história de amor entre a loira americana e o macaco-gigante, ou o triângulo amoroso entre loira / herói americano / macaco. Mas há algo nesse memorável filme que destoia em pleno século XXI: a impassibilidade da narrativa. Seria natural que anos após a primeira produção do filme, a sua releitura em época de globalização e de conflitos mundiais que trazem à tona questões multiculturais, como etnia, raça, religião, gênero, tornasse mais amena essa relação de poder que a América assume sobre os demais povos. Ou não?

Se o desejo de divertimento aliado à qualidade das superproduções de cinema apagam a percepção dessa idéia subjacente de soberania de alguns povos, o olhar crítico do expectador pode e deve levantar questionamentos diversos entre a imprensa, entre o público, entre as escolas ou entre as diversas instâncias da sociedade. E se não é função primeira da arte a motivação crítica, é papel das escolas criar mecanismos para leituras contextualizadas.



Intertextualidade: diálogo entre Pero Vaz de Caminha e King Kong

A linguagem do cinema é um recurso bastante utilizado em salas de aula, mais especificamente em aulas de literatura, e se aplicado para fins que vão além do lazer, que também é função importante, pode contribuir bastante para novas leituras ou leituras críticas e intertextualidades diversas que são contempladas por uma proposta multiculturalista de análise textual:

“Com o tema multiculturalismo, acreditamos levantar em sala de aula as discussões que permitam aos/as estudantes um maior envolvimento com o texto e permitam relacioná-lo a uma realidade concreta que extrapole a ficção e traga à tona exemplos vivos retirados de suas experiências pessoais” (PACHECO, 2003, p. 37).

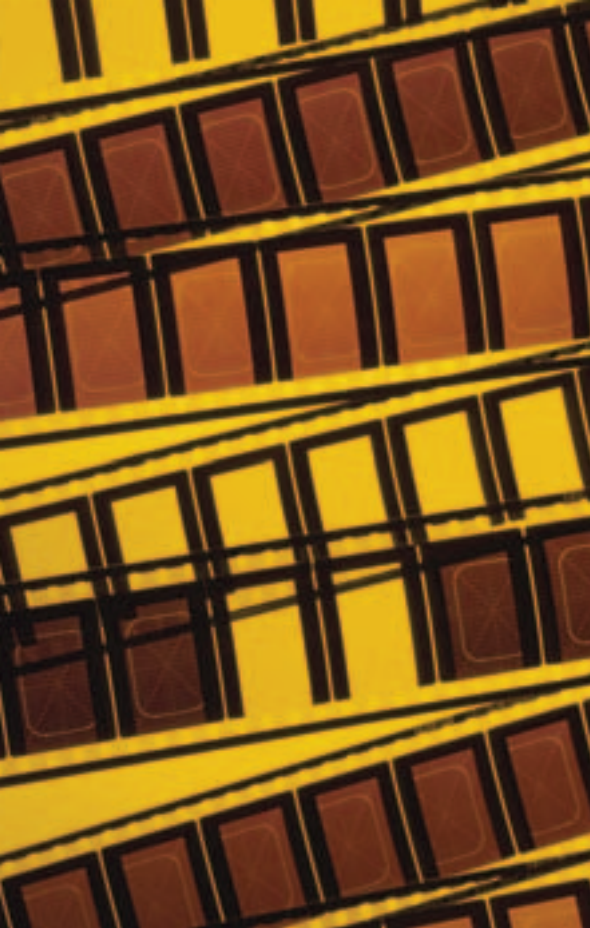
O multiculturalismo tem sido foco de pesquisas em diferentes áreas de estudo. Isso se deve à abrangência que o termo assumiu contemporaneamente “...é um dado da realidade e como tal admite várias formas de interpretação” (CANDAU apud PACHECO, 2003). Então, não seria uma atitude reducionista aplicá-lo enquanto “olhar”. Esse olhar, que pode ser sinônimo de leitura, deve ser estimulado em salas de aula e certamente se voltará para outros espaços, e por que não uma sala de cinema ou uma sala de estar?

A sala de aula transformada em sessão de cinema é bastante motivadora e a apresentação de filmes dinamiza as aulas, bem como amplia o universo de conhecimento reservado, muitas vezes de forma limitada, para a exposição oral de um conteúdo ou outro. A aplicação do intertexto entre essas linguagens e o uso de novas tecnologias são recursos acessíveis que podem ser explorados por estratégias de ensino mais contextualizadas. Como exemplo para essa prática, é possível trabalhar textos de literatura brasileira produzidos no período colonial, tomando como recurso o filme King Kong. Na literatura informativa feita por viajantes, aventureiros e religiosos, temos a mesma imagem do filme: homem civilizado que chega à terra distante em busca do sucesso. Sobre essa fase literária, em estudos multiculturais já foi escrito:

Eram textos que mostravam uma cultura devorando outra cultura, num verdadeiro canibalismo: “o melhor fruto que dela [terra] se pode tirar me parece que será salvar esta gente” (CAMINHA apud PEREIRA, 2002, p. 73). “Essa gente” eram os índios e “salvar” foi sinônimo de exterminar, à medida que crenças, hábitos, habitat, enfim, toda uma cultura foi relegada em nome da chamada civilização imposta pelos europeus. Também fazem parte dessa nossa primeira literatura ‘brasileira’ textos escritos por católicos portugueses que pregavam uma ideologia cristã devoradora das crenças indígenas. Por ironia, os índios é que eram vistos como canibais. Ao se ter acesso a esses textos, no primeiro contato do aluno com as escolas literárias, encontra-se um discurso silenciador: a fala única do europeu dominador e o silêncio, primeiramente do índio, depois do negro (PACHECO, 2003, p. 17).

Nesse trecho – anterior à exibição de King Kong/versão 2005 –, é possível sobrepor a visão crítica da análise literária ao filme em questão e chegar à mesma metáfora “...uma cultura devorando outra cultura...” E, mais do que questionar a obra cinematográfica enquanto arte e entretenimento, propor a intertextualidade e o olhar multicultural visa à ampliação das leituras de textos e de mundo, de forma a não silenciar culturas, nem achar natural a sua eliminação, ou mesmo a posição desprivilegiada que assumem tanto no cinema como na literatura e demais expressões artísticas.





Uma abordagem multicultural contribui significativamente para as análises textuais em aula de literatura. Pode-se destacar que evidencia uma proposta interdisciplinar de ensino e aprendizagem, visto que traz à tona conteúdos diversos de História, de Filosofia, de Sociologia, de Artes, de Geografia, além de Línguas e Literatura. Permite, ainda, a variação de estratégias como o trabalho com a intertextualidade, o uso de novas tecnologias e de outras linguagens, como a música e o cinema. Democratiza o ensino com uma abordagem de conteúdos que são construídos por visões essencialmente críticas. Enfim, diversifica as aulas que fogem aos padrões convencionais.

Metodologia

Proposta de Atividade

- 1º momento: compor o contexto histórico do Brasil colonial – paisagem do Brasil, habitantes da terra nativa, cultura (hábitos, linguagem, religião, culinária etc.), chegada dos colonizadores.
- 2º momento: entregar a Carta de Pero Vaz de Caminha – leitura do texto, análise literária (descrição, metáforas, linguagem, gênero/carta), análise crítica (visão do europeu), análise histórica (“descobrimento” do Brasil/colonização).
- 3º momento: assistir ao filme King Kong.
- 4º momento: compor o cenário do filme – paisagem da ilha, habitantes da terra nativa, cultura (hábitos, linguagem, religião, culinária etc.), chegada dos atores, diretores, escritores.
- 5º momento: intertextualidade – comparar as viagens (à Ilha da Caveira e à “Ilha Brasil”), analisar os discursos (1500 e 2005), destacar das linguagens (cinema e literatura) elementos que acentuem a visão de hegemonia cultural.
- Extensão: Fuá na casa de Cabral – O discurso crítico da música de Mestre Ambrósio.

Como reforço para a análise crítica, pode-se apresentar uma releitura da Carta de Pero Vaz de Caminha, feita pelo grupo musical Mestre Ambrósio, ou mesmo sugerir ao aluno que recontar a história do Descobrimento do Brasil, com ênfase no encontro de culturas.

- 1º sensibilização: entregar para a turma o texto/música “Fuá na casa de Cabral”, do grupo Mestre Ambrósio; tocar a música e motivar os alunos a cantarem juntamente com o CD.
- 2º análise: analisar criticamente o novo relato da chegada dos portugueses ao Brasil, analisar literariamente (paródia, ironia, gênero, linguagem, metáforas).
- 3º produção textual: solicitar que o aluno narre um encontro de culturas diferentes.

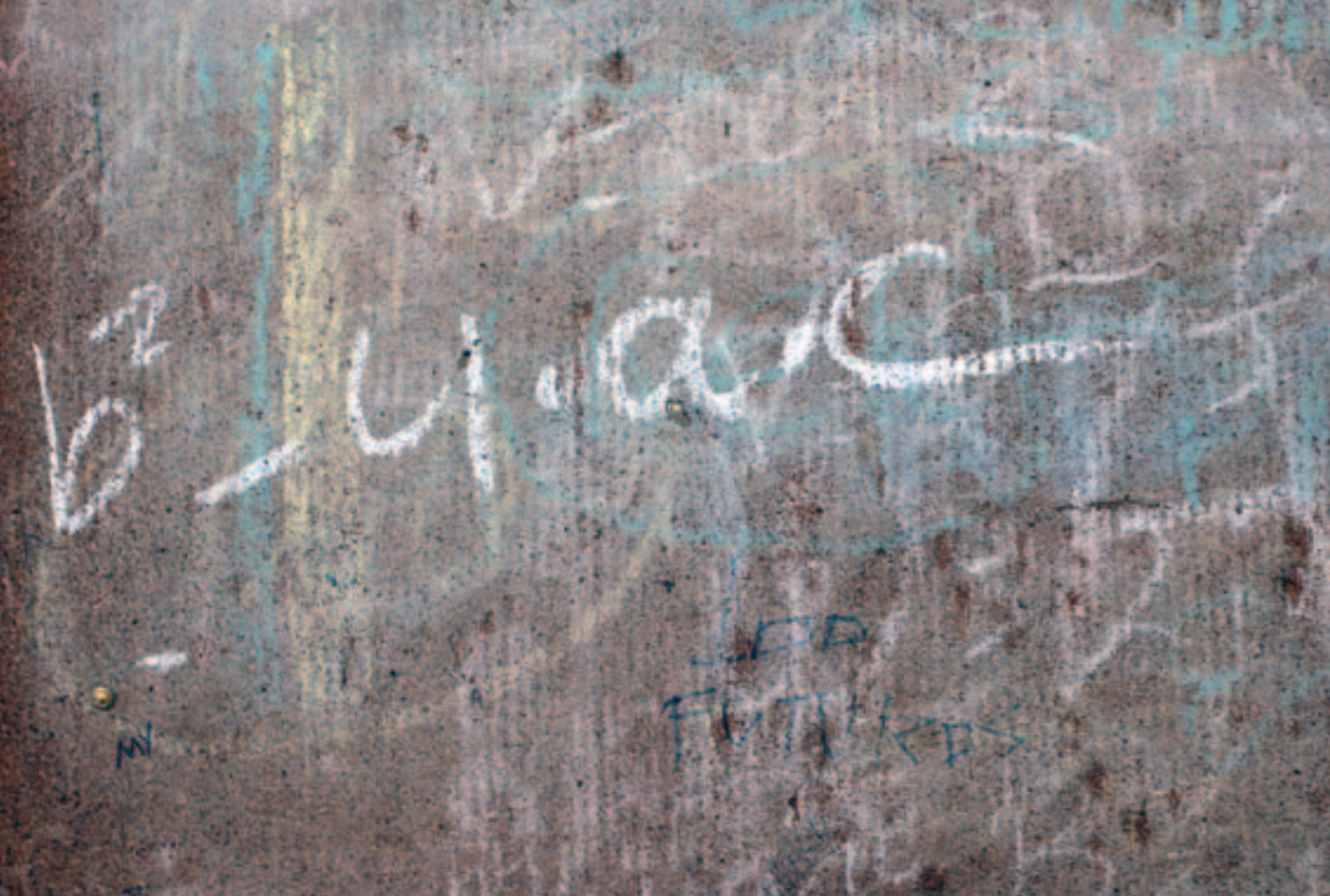
REFERÊNCIAS

KING Kong. Direção: Peter Jackson. Produção: Philippa Boyens, Peter Jackson, Annette Wullems, Eileen Moran. Co-produção: Carolynne Cunningham. Roteiro: Merian C. Cooper e Edgar Wallace. Intérpretes: Naomi Watts, Jack Black, Adrien Brody, Andy Serkis, Thomas Kretschmann, Colin Hanks e outros. [S.I.]: UIP, 2005. 1 filme (90 min), color, 35mm.

MESTRE AMBRÓSIO. **Fuá na casa de Cabral**. Manaus: Sonymusic. Faixa 3: (3 min e 13 s), 1999.

PACHECO, A. B. **Multiculturalismo e ensino de literatura: uma proposta para análise de textos**. Dissertação de Mestrado. Maceió, 2003.

PEREIRA, P. R. (Org.). **Carta de Caminha: A notícia do achamento do Brasil**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.



Cinara Barbosa

Divagando sobre o “devagar” da educação: carta aberta a uma colega professora

COSTA, Manoel L.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

Palavras-chave: Leitura; Matemática; Professores.

Crianças têm o costume de dizer: *mãe é tudo igual, só muda de endereço*. Parece que essa definição também serve para professor: *professor é tudo igual, só muda de escola*. Eu estava lendo um trabalho de pesquisa, assinado por você e pela Alayde, e encontrei este registro:

Um fato relevante foi, em determinado momento, após umas duas horas de diálogo, uma professora dizer: Eu acho que estas questões administrativas não devem ser tratadas aqui, eu vim aqui para fazer cálculo! [...] O fato de se pensar que estudar sobre as práticas pedagógicas do ensino de Matemática é realizar cálculos vem impregnado de uma formação discursiva que podemos relacionar com os enunciados que ouvimos no cotidiano, [...] Bom em Matemática é aquele que realiza cálculos de maneira rápida... (GUÉRIOS e DIGIOVANNI, 2003) (grifo nosso).

Essa afirmação me lembrou uma experiência vivida quando eu ministrava Fundamentos da Matemática para uma turma do curso de Pedagogia. Os dois primeiros sábados (de 11 deles) eu trabalhei leitura e discussão (orientadas) dos textos: A pesquisa como ação na prática do ensino: Uma radiografia do sistema educativo (traba-

Manoel Lopes Costa é licenciado em Matemática pela UFRN, mestre em Engenharia Sanitária pela UFRN e professor do Cefet/RN.



Fotos: Ablestock

lho acadêmico da colega), O surgimento dos números, O perfil do professor de Matemática e A Matemática voltada para a vida. No meio da tarde do segundo sábado, uma aluna “detonou”: *Professor, essas suas aulas não estão servindo pra nada e não têm nada a ver com o que eu vim pra cá aprender. Como é que eu vou poder aprender e ensinar matemática se o senhor não fez nenhuma conta¹ nem passou nenhuma conta pra gente fazer?*

“Pérola de indagação” que seria a mesma coisa de querer construir o segundo pavimento sem fazer o primeiro. Nessa hora, mesmo atônito diante de tão eloqüente queixa, me veio à mente uma frase de Kant: *O desejo de estender os nossos conhecimentos é tão grande que só detém seus passos quando tropeça em uma contradição claríssima [...]*. De um lado, um professor desejando “estender” os seus conhecimentos e experiências para uma turma de futuras profissionais da educação. Do outro lado, uma aluna que na sua ótica (distorcida?) encontra uma *claríssima contradição*: um professor de matemática lidando com leitura, interpretação e discussão de textos (pura literatura). Inspirado em uma citação de Costa (2003),

Ora, o homem é, por excelência, um ser contraditório, ao mesmo tempo em que é um ser questionador, curioso e inventivo. Essa dualidade na formação do homem cria a ciência, uma ciência feita de conhecimentos e questionamentos, erros e acertos, ilusões e cegueiras, mas que deve, sobretudo, ser capaz de dar ao seu criador a oportunidade de se autocorrigir (COSTA, 2003).

refreei a minha reação inicial: entregar a caderneta de chamada e ir embora para casa, esquecer tudo que aprendi e voltar a estudar para aprender “tudo” que eu acho que não aprendi, mas, professor de professor é como carro-de-teste, sempre está sendo exposto a algo novo e difícil, daí, resolvi ficar e re-explicar os objetivos e conteúdos de: Fundamentos da Matemática, Metodologia do ensino da Matemática, Resolução (contas) de problemas de Matemática, o que, inclusive, eu já havia feito no início do curso, apenas de forma mais sintética. Dias depois, em uma reunião, soube que os demais colegas que estavam ministrando essa disciplina haviam passado por essa mesma “saia-justa”. As alunas reclamavam e achavam estranho haver leitura e discussão de **textos** em aulas de Matemática. Isso confirma o que uma das vozes da pesquisa, feita pelas diligentes colegas, constatou:

Nós não estamos acostumados a nos reunir e ler. Passamos pela graduação, pela especialização, e ainda não conseguimos ler e compreender o que lemos, nem da nossa área mesmo, a mesma coisa que reclamamos de nossos alunos, que eles não compreendem [...] sabemos calcular, e calcular, e isto é que imaginamos quando falamos em Matemática (GUÉRIOS e DIGIOVANNI, 2003).

Essa realidade, aparentemente estranha, se confirma em uma palestra de Miranda (2006), na qual ele afirma:

[...] estamos hoje (2006) na triste situação de que apenas 26% de nossa população estão em condições de ler e entender minimamente um texto. Três quartas partes de nossa gente não é capaz de entender uma bula de remédio, um manual de operação ou mesmo uma obra de literatura, ainda que escrita numa linguagem acessível e usando um vocabulário corrente (MIRANDA, 2006).

Ainda bem que existem pesquisadores como você, que, em seus trabalhos, alerta: *É importante ressaltar a necessidade de fundamentação teórico-metodológica para que não se interprete como metodologia de ensino atividades concretas esporádicas, ou atividades quaisquer...* (GUÉRIOS, 2006).

1. Palavra normalmente usada para substituir “cálculos aritméticos”.

Um outro importante alerta para o fracasso, quase generalizado, da leitura em todos os níveis, é ressaltado, mais uma vez, por Miranda (2006):

A convicção era de que o desastre da educação estaria na incapacidade de leitura de professores e estudantes. Os professores que pretendiam ensinar a ler não eram leitores, não tinham hábitos arraigados nem técnicas capazes de transformar a leitura em prática útil e prazerosa. Davam a ler obras que não haviam lido e liam juntos textos que tampouco sabiam interpretar, sem falar que tais textos estavam quase sempre descontextualizados... (MIRANDA, 2006).

Parece que a preocupação com a falta desse hábito, além da falta de conscientização da necessidade da fundamentação teórica, em alguns cursos universitários e na educação de modo geral, anda a passos largos por todo o país. Outro exemplo é um trecho de uma entrevista de Ivo Barbieri a Marcelo Soares:

Não estou entusiasmado. Pelo contrário. No último semestre, lecionei para uma turma de graduação, na parte da manhã. Fala-se que nos cursos noturnos teríamos um estudante que, por trabalhar durante o dia, chegaria cansado, sobrecarregado pela labuta e, com isso, não renderia. Observei, no entanto, que nessa turma em particular havia um apetite muito menor pela leitura do que nas turmas em que já lecionei, à noite. Pode ter sido apenas uma coincidência, necessitaria de uma análise mais aprofundada, mas, de qualquer maneira, lê-se muito pouco na Universidade. Todos nós deveríamos estar muito preocupados porque esse é um sintoma de subnutrição intelectual (BARBIERE, 1999)².

Até entre aqueles que precisam de um considerável volume de leitura para ser um bom profissional, também encontramos relatos sobre as dificuldades para enfrentar essa prática.

Não gosto muito de ler por não ter criado o costume de fazê-lo. Hoje, com a ajuda da internet, simplificando a procura por textos para usar em trabalhos, tenho mais preguiça ainda. Outro motivo também é que não tenho muito tempo para ler". Essa é a justificativa do aluno do 3º ano de Rádio e TV do **IMES** (Universidade Municipal de São Caetano do Sul) Ricardo Antônio di Santi Barbosa de Almeida, por não costumar ler com regularidade³.

Existe uma resposta para esse problema? Ou, esse problema é uma resposta às diversas indagações que fazemos quando nos questionamos por que a educação vai mal? Talvez. Pelo menos é o que tenta explicar Perrotti (2005), da Universidade Metodista de São Paulo:

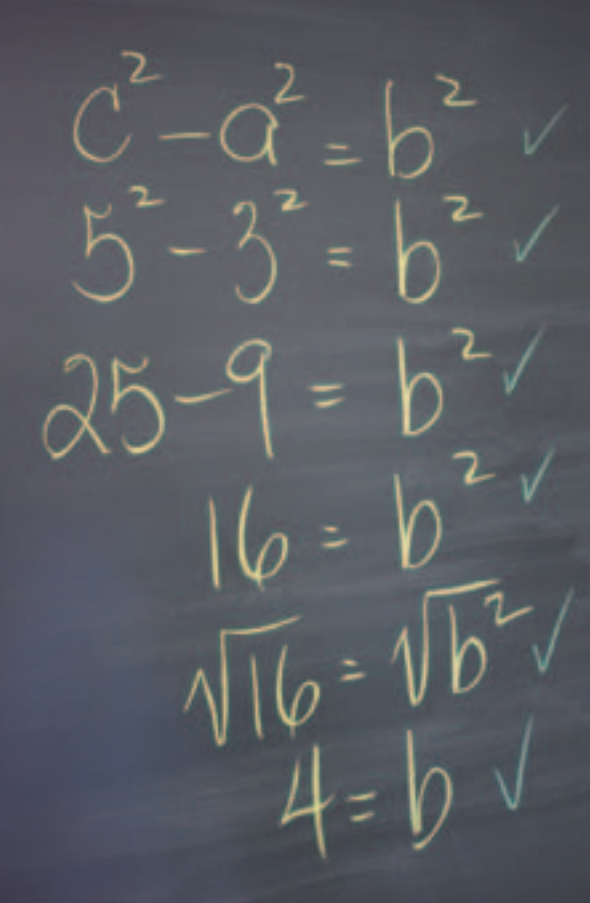
Há alguns motivos para que os jovens leiam pouco. Antes de qualquer coisa, nós precisamos levar em consideração alguns fatores como a televisão", diz a professora de Pedagogia da Metodista. Ela afirma que a faixa etária hoje com 17, 18 anos, foi acostumada a ficar diante da televisão. "Antigamente, leitura era para a elite, não havia democratização do ensino. Quando uma maior camada da população teve acesso à escola e oportunidade de ler mais, a televisão chegou e estimulou a queima de algumas etapas na formação destes jovens", afirma. E, com a imagem e o visual, a TV acaba sendo um estímulo maior do que os livros (PERROTTI, 2005)⁴.

A justificativa de Perrotti faz sentido na faixa etária mencionada. Mas, na faixa universitária, de futuros profissionais, cabe? As propostas pedagógicas são flexíveis diante das diversas situações da educação, portanto, para a Universidade, ou para os demais níveis, é possível se flexibilizar os programas direcionando-os para a formação correta do hábito de leitura e interpretação de texto nos cursos onde há "focos" desse problema. Afinal de contas, como eu posso enunciar um problema de matemática isento de texto? Ou como posso resolvê-lo sem saber interpretar o seu enunciado? Se permitirmos que essa preocupação, ora levantada, se consolide, principal-

2. <http://www2.uerj.br/~emquest/emquestao06/barbieri.htm>. Acesso em 13/09/2006.

3 e 4. http://www.universia.com.br/html/materia/materia_gchj.html. Acesso em 13/09/2006.





mente nos Cursos de Formação de Professores, teremos que acrescentar algo novo à Bíblia, onde Cristo dirá: *Matemática, és números, e só sobre números edificarei a tua teoria.*

A falta de leitura leva a problemas com a escrita. Daí as monografias e dissertações serem, parte delas, alvos de tantas críticas nas bancas de defesas. Já foi encontrada em uma monografia de um curso da área de ciências humanas, a frase: “[...] *assim cendo, a associação das ideias...*”. Absurdo, ou erro de digitação? Para o nosso sistema educacional, exceções à parte, talvez não, no máximo podemos aceitar que esse(a) aluno(a) tem uma “certa dificuldade em manusear” a língua portuguesa, ou escreveu em “portunet”, um idioma que surge, na era da internet, para permitir qualquer pessoa entender qualquer coisa escrita de qualquer jeito. Mas, afinal de contas, por que tanta preocupação? Os professores de Português estão aí, de plantão nos “pronto-socorros gramaticais”.

Entretanto, enquanto eu me enchia de preocupações com esse “monstruoso problema”, encontro um outro trabalho, elaborado por professores de Matemática do Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES (2003), no qual eles procuram sintetizar idéias sobre as diretrizes curriculares de Matemática para o ensino fundamental da rede e, pasmem, organizaram o seguinte esquema de trabalho:

- **leitura** de bibliografia básica (a partir de referências);
- **elaboração individual de texto temático** a ser compartilhado por todos nas reuniões conjuntas;
- **discussão e redação de texto** contendo as contribuições individuais.

Que achado maravilhoso, professores de Matemática lendo, re-digindo, discutindo, enfim, “lidando com letras”, sinal de que nem tudo está perdido.

Chevalard et al. (2001), afirma que a escola é uma obra humana, fruto das decisões de uma sociedade ou de parte dela. Portanto, como humano e como elemento de uma sociedade, vou continuar vivendo “essa escola” na esperança de que um dia letras e números, unidos em um único objetivo, reajam transformando-se na *água que alimentará os rios que banham as planícies do saber*. Enquanto isso, eu vou lendo menos para não me preocupar muito.

REFERÊNCIAS

- CHEVALLARD, Y. et al. **Estudar Matemáticas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COSTA, M. L. O Conhecimento – Os seus erros e ilusões. **Revista Holos/Cefet/RN**, Ano 19. Natal, 2003.
- GUÉRIOS, E., Didática e metodologia do ensino em aulas de Ciências e Matemática. **Simpósio Sul Brasileiro de Ensino de Ciências** (Resumo). Blumenau: FURB, 2006.
- GUÉRIOS, E.; DIGIOVANNI, A. M. P. **Entre a sensibilidade e a razão: Múltiplas vozes enunciadas por professores de Matemática em um processo reflexivo**. Resumo de trabalho de pesquisa. UFPR, 2003.
- KANT, E. **Crítica da razão pura**. Membros do grupo Acrópolis (Filosofia). São Paulo, 2001. <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Acesso em: 12 agosto 2003.
- MIRANDA, A. **Formando e conformando o hábito da leitura**. (Palestra). Universidade Petrobrás. Bahia, 2006.



Montagem Ablestock

Design em catálogo iconográfico: os (des)caminhos da imaterialidade

GAIA, Rossana; MAIA, João L.; RAPÔSO, Áurea; VITAL, Débora

Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

Palavras-chave: Patrimônio Imaterial; Design; Iconografia.

INTRODUÇÃO

A relevância do município de Marechal Deodoro para a história de Alagoas é justificada não somente pela sua origem, como “primeira cidade fundada no Brasil Colônia e primeira capital de Alagoas” (GAZETA DE ALAGOAS, 4-2-2001, p. E-4), mas, igualmente, pela arquitetura humana que garante a preservação da memória cultural deodorense. Essa é uma das razões que norteiam esta pesquisa e que selecionou esse espaço para servir de base a um catálogo iconográfico dos bens imateriais representativos da cidade que possam expressar a força da localidade em um sentimento de pertencimento e de alagoanidade. A relevância da cidade recebeu o aval da Unesco ao instituí-la, em 2006, como patrimônio da humanidade. Após as fases de pesquisa bibliográfica e de entrevistas, podemos afirmar que há três áreas significativas para a cultura local: as artes, a culinária e a história.

Desse modo, essas áreas, que começam a ser representadas na última etapa, em forma de ícones, ilustram o imaginário deodorense acerca da sua própria historicidade. Como, por exemplo, diz a lenda

Rossana Gaia é jornalista, doutora em Lingüística (UFAL), professora do CST em Design de Interiores do Cefet/AL, pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre o Cotidiano e o Jornalismo (CNPq/UFPB) e do Grupo de Pesquisa Design e Estudos Interdisciplinares (CNPq/Cefet/AL).

João Luiz Maia é arquiteto e urbanista, especialista em Design de Produto (UNEB), professor do CST em Design de Interiores (Cefet/AL), pesquisador do NPDesign/Cefet/AL e do Grupo de Pesquisa Design e Estudos Interdisciplinares (CNPq).

sobre o lugar que “a música está no sangue [dos moradores]. Sempre foi assim. Por aqui, quando nasce um menino, o pai joga um bolo de barro molhado na parede; se cair, o menino vai ser pescador, se agarrar, vai ser músico” (entrevista de morador do Centro *in*: FERRARE, 2002, p. 108). A chamada “aposta do barro” faz parte da tradição local, conforme indica Ferrare (2002, p. 126).

Culinária, música, arte popular, eventos e personagens: os (des)caminhos da imaterialidade

Até chegarmos ao momento atual da pesquisa, na qual definimos as categorias mais relevantes para a cultura local, foram muitos os (des)caminhos percorridos, as dúvidas. A definição das categorias exigiu e ainda exige várias leituras e visitas à cidade. A pesquisa incluiu, em seu limiar, levantamentos bibliográficos e documentais, sobretudo em jornais locais; e, atualmente, os dados estão sendo complementados através de entrevistas junto a instituições, entidades representativas da comunidade e moradores do município.

No entanto, pode-se inferir que as leituras e uma série de depoimentos identificados no jornalismo alagoano confirmam a culinária de Marechal Deodoro como dado singular. Um dos principais povoados no entorno da cidade é Massagüeira, freqüentado por turistas e habitado por pescadores, conhecido pelos refinados pratos típicos: peixada, camarãozada, massunim. Além desse cardápio tipicamente regional, na pesquisa foi identificada a existência de um prato que pode não ser considerado ainda típico por alguns – o pato –, mas que é servido com regularidade em um dos restaurantes da região e que tem sido referência para moradores de Massagüeira, Maceió e proximidades. Além dos pratos da culinária de Massagüeira, Marechal também é conhecida como a cidade dos doces caseiros, mais precisamente pelas cocadas de diversos sabores (coco queimado, maracujá, goiaba etc.) e pelo suspiro, que começam a ser representados:



Figura 1

Ícone representativo do suspiro.
Autores: Débora Vital e João Luiz Maia

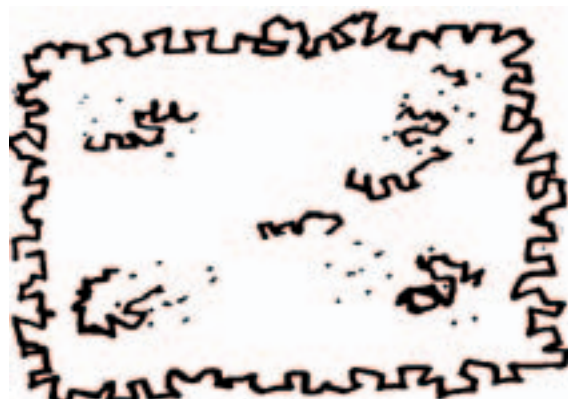


Figura 2

Ícone representativo da cocada.
Autores: Débora Vital e João Luiz Maia

A musicalidade da pequena cidade evidencia-se pela quantidade de bandas que preservam um modo de ser peculiar do deodorense, que transita entre o erudito e o popular. A pesquisa identificou três bandas. Somente a Sociedade Musical Filarmônica Santa Cecília tem cerca de 100 componentes. Há ainda registro das bandas Sociedade Musical Carlos Gomes e Banda de Música Municipal, também conhecida como antiga Banda do SESI. As bandas de música deodorenses podem ser consideradas verdadeiras orquestras de rua e costumam utilizar os seguintes instrumentos musicais: trompetes, trompas, trombones, tuba, bombardino – que formam os metais; saxofone, clarinetas – que formam as palhetas; pratos, caixa bombo – que formam a percussão; e a flauta – pertencente às madeiras, que se constitui em instrumento utilizado isoladamente na banda.

Relacionado à música, um dos personagens do catálogo é o rabequeiro Nelson da Rabeca, dono de um estilo musical próprio, remonta a uma musicalidade medieval e tem recebido reconhecimento nacional. Seu Nelson, como é popularmente conhecido, gravou um CD, com o apoio do SESI, e participou de uma coletânea sobre música alagoana. O músico-cantor produz rabecas artesanamente, utilizando, de preferência, a madeira da jaqueira. Ainda na categoria música, a Banda de Pífanos Esquenta Muíé constitui-se em outro registro importante. Sua formação tradicional inclui a flauta de pífanos, além de pratos, bombo, tarô e triângulo, instrumentos de percussão.

Em 1978, a Banda de Pífanos de Marechal Deodoro gravou um LP duplo, hoje artigo de colecionadores, e, em junho de 2003, lançou o CD *Sonho de Criança*, disponível no Museu Théo Brândão. Um rascunho, idealizado pela bolsista Débora Vital e pelo prof. João Luiz Maia, foi justamente o que trata da banda, aqui representado pelo pífano – uma flauta popular, que, no Nordeste, muitas vezes é improvisada com canos PVC. A imagem a seguir registra o ícone:

Áurea Raposo é arquiteta e urbanista, MSc. em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFAL), professora do CST em Design de Interiores do Cefet/AL, pesquisadora do NPDesign/Cefet/AL e do Grupo de Pesquisa Design e Estudos Interdisciplinares (CNPq).

Débora Vital é aluna do Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores (Cefet/AL), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Design e Estudos Interdisciplinares (CNPq) e bolsista do PIBICT/GPP no projeto de pesquisa Design e Produto: (en)focando os bens imateriais deodorenses, sob orientação do professor João Luiz Maia.



Figura 3

Ícone representativo da Banda Esquenta Muíé.
Autores: Débora Vital e João Luiz Maia



Foto 1

Banda Esquenta Muíé, de Marechal Deodoro, com uniforme informal.

Metodologia

Além da síntese e análise dos dados obtidos para a elaboração do catálogo que prevê a produção de um bloco de imagens e ícones, de uma cartilha explicativa e de relatórios de atividades, a pesquisa aborda duas temáticas fundamentais para seu entendimento: a cultura de Marechal Deodoro, sintetizada por categorias definidas por bens imateriais do município e o design de produto sob a criação de um produto final gráfico que objetiva auxiliar profissionais da área e afins, bem como a sociedade sob o olhar do designer.

A pesquisa encontra-se em etapa de realização de entrevistas junto à comunidade ou instituições representantes da comunidade, concomitante à elaboração de esboços preliminares dos ícones que complementarão o produto final, bem como realização de fichamentos para fundamentação teórica da composição do catálogo.

Considerações finais

Do ponto de vista cultural e do design, a elaboração de um catálogo iconográfico sobre os bens imateriais do município de Marechal Deodoro vislumbra a possibilidade de garantir um registro icônico que permita indicar, a partir da própria fala dos moradores, um esboço de identidade cultural. Os ícones que formarão o catálogo precisam traduzir, além da estética, a percepção visual dos bens. Esse tem sido um dos principais desafios no desenvolvimento das idéias imagéticas do catálogo.

Os principais alcances da pesquisa referem-se à contribuição social expressa na criação de um produto que seja referência de design, de cultura e de imagens do município de Marechal Deodoro.

REFERÊNCIAS

FERRARE, J. Marechal Deodoro. **Um itinerário de referências culturais**. Maceió: Edições Catavento, 2002.

“Saiba mais. Fatos históricos”. *Gazeta de Alagoas*, Maceió, 4 fevereiro 2001, Cad. Turismo. p. E-4.

Ablestock



Fotos: Ablestock

Um toque humano na pedagogia musical

GÓES, Alexandre M. A. de

Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Palavras-chave: Ensino; Música; Estímulo.

O MOMENTO MÁGICO

Conversando sobre tópicos a serem desenvolvidos na pós-graduação, o orientador Dr. Edson Ferreira Claro me pediu que falasse um pouco mais sobre minha experiência como professor de música. Anteriormente já havia comentado com ele sobre o trabalho que vinha desenvolvendo desde 1998, na EMUFRN, com turmas relativamente grandes de alunos em faixas etárias e realidades sociais e econômicas diferentes. Isso não deixa de ser um desafio, considerando que o ensino sistemático de prática instrumental acontece normalmente a um aluno por vez ou para pequenas turmas de mais ou menos três alunos nivelados. Aplicar um conteúdo essencialmente prático em meio a tantas diferenças, especialmente no que se refere às condições físico-motoras de cada aluno, a fim de superar os problemas de cada um dos estágios do aprendizado de um instrumento musical, realmente não é uma tarefa simples. Poderíamos mesmo enumerar uma série de fatores que são bem particulares, diferindo, assim, de aluno para aluno, como, por exemplo: coordenação motora, percepção rítmica e melódica, interesse no conteúdo do curso, conhecimentos prévios, gosto musical, disponibilidade de tempo para estudo etc. Fatores esses que podem nos levar a pensar

Alexandre Magno Abreu de Góes é Bacharel em Música (Violão Erudito) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professor na Escola de Música da UFRN. Participa como pesquisador na Base de Pesquisa Gecarte – Grupo de Estudo em Corpo, Arte e Educação – DEART/UFRN.

Alexandre Magno, professor da
Escola de Música da UFRN



Divulgação Cefet/RN

que de fato não é possível ensinar um instrumento musical a tantas pessoas ao mesmo tempo. Contudo, tenho observado que é possível trabalhar assim, com tantas diferenças reunidas, e obter resultados surpreendentes. Nesse ponto, quero retomar o detalhe da conversa com o orientador, quando lhe disse, movido por um entusiasmo claramente percebido por ele, que *‘quando os alunos percebem que nós os percebemos*, e que de fato estamos ali com eles, compartilhando honestamente e com todo o respeito de seus sentimentos diante da luta contra os diversos obstáculos que os separam da meta singular de tocar um instrumento musical, nesse ponto de percepção mútua acontece o que eu chamei de *‘momento mágico’*, um verdadeiro contato humano de valor inestimável no exercício de educar. Posso dizer que estabelecer tais relações com os alunos tornou-se, para mim, uma forte preocupação, além das demais preocupações que deve ter um professor. Realmente há um grande e colorido prazer aqui, e penso que a busca por esse momento valioso de interação humana com cada aluno, bem como com a turma, é um ingrediente indispensável para o êxito do educador.

Reformando conceitos

No ano de 2001, um jovem chamado P.S. era integrante de uma dessas turmas de cursos de extensão. Minha impressão inicial do rapaz foi um tanto dramática. Se eu posso dizer que, naquele momento, havia encontrado duas coisas que realmente não combinavam, elas estavam ali: P.S. e o violão. Por mais que eu tentasse arrumar o instrumento no rapaz, meu esforço era praticamente inútil. Pensei comigo mesmo: esse rapaz está, no mínimo, no lugar errado! Mas, como dizer isso a ele? De forma alguma faria isso, mesmo que fosse verdade. Procurei evitar, então, qualquer gesto, palavra ou expressão que pudesse criar nele alguma dúvida de que conseguiria. Logo pude entender que havia algo valioso no P.S. que não podia ser visto em seu corpo físico, mecânico, mas era algo interno: uma atração especial pelo violão e uma forte vontade de tocar. Essa atração e vontade passaram a ser minha principal preocupação. Esse jovem, a quem julguei incapaz por razões externas coerentes, me surpreendeu muito, forçando-me a reconsiderar meus conceitos acerca da capacidade individual dos alunos. E aqui cabe muito bem certa consideração filosófica.

Pausa para reflexão

Pensamos que é o corpo quem toca um instrumento musical, porém, a fim de instigar reflexão importante para a prática do ensino de música, apresento aqui um trecho de uma mensagem sobre o tema ‘O artista e seu corpo’, enviada por mim ao professor Dr. Edson Claro.

Mon,30Jun-2003-09:40:23-0300

Professor, antes de qualquer coisa, desculpe a demora deste e-mail. Com sua permissão, preciso voltar ao dia em que o Pierre fez sua defesa de doutorado. Após a bela defesa do Pierre, fiquei com uma pergunta que surgiu quando, no pronunciamento da banca, João Batista Freire fez uma observação a respeito da linguagem que aparece, às vezes, identificando a pessoa como sendo o próprio corpo e outras vezes separando-a do corpo, mostrando-a como uma espécie de proprietário do corpo físico, material. Por exemplo: é comum e mesmo natural dizermos ‘minhas mãos’, ‘meus braços’, ‘minha cabeça’ etc., ou seja, a linguagem sugere claramente a existência de um ‘eu’

diferente do corpo, um 'eu' proprietário e não um 'eu corpo'. Este é um grande tema e o princípio básico de toda ciência espiritual contida na vastíssima literatura védica, da qual a essência é o 'Bhagavad-Gita'. Se for possível compreender o 'eu' diferente do corpo físico, iremos finalmente chegar à conclusão de que as artes, como a música ou a dança, não estão vindo do corpo, mas do 'eu' proprietário do corpo que canta, proprietário do corpo que dança. E indo mais além, iremos concluir que quando o corpo fala ou simplesmente movimenta-se, não é ele (o corpo) realmente quem o faz, mas sim o 'eu' que, de certa forma, o habita e o utiliza. O conhecimento ariano, além de trazer informações precisas sobre o corpo físico, define com muita propriedade o 'eu', sua origem, constituição energética, características, relação com o corpo físico etc. E no Bhagavad-Gita a lição número um trata especialmente da diferença entre o corpo material e o 'eu', certamente não material ou anti-material. É comum, em palestras de sábios eruditos, ouvirmos a seguinte frase: 'Nós não somos estes corpos materiais'. ...



Apresentação de uma das turmas de extensão no pátio principal da Escola de Música da UFRN

Acredito que essa compreensão acerca da diferença entre nós mesmos e nossos corpos físicos pode contribuir positivamente como uma grande ferramenta no processo ensino-aprendizagem da música e, por que não dizer, da vida.

Entusiasmo

Encontramos, na Revista do Professor – Nova Escola – Edição Especial, 2003, uma citação do filósofo norte-americano John Dewey que diz o seguinte sobre a importância do entusiasmo na educação: *“O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter”*. Penso que John Dewey foi muito feliz nessa afirmação. Poderíamos comparar o entusiasmo a uma espécie de chama que, uma vez acesa, pode reduzir a cinzas os diversos obstáculos que nos separam de nossas metas, lembrando aqui o caso do jovem P.S. citado anteriormente. No exercício da educação musical, quando estou com os alunos, que certamente chegaram à escola de música movidos por um determinado grau de desejo de expressarem-se musicalmente através do violão, procuro acender essa chama de entusiasmo em cada um deles. Vale notar que, para acender uma chama, é preciso que nossa própria chama esteja acesa, portanto, o educador deve, antes de tudo, manter-se muito entusiasmado no que faz. Se eu estiver entusiasmado e o aluno desejoso, criando-se aquele ‘momento mágico’, naturalmente a outra chama acenderá e será preciso cuidar para que ela permaneça acesa até o ponto em que o aluno consiga mantê-la sozinho. Tenho muito interesse em que o aluno logo conquiste essa autonomia.

Numa entrevista para a Revista Violão Intercâmbio, o professor e violonista norte-americano John Holmquist, um dos mais aclamados virtuosos do violão erudito dos EUA, falando de seu trabalho como professor, diz que procura fazer com que ele mesmo se torne obsoleto no primeiro momento possível e, para isso, começa o processo de construção da independência dos alunos logo no princípio. Sua



técnica consiste em ensinar através de questões. E é o que tenho feito em sala de aula: ao invés de entregar o conteúdo pronto, procuro fazer perguntas para que os alunos possam pensar e assim chegar a conclusões apropriadas. Por exemplo, tratando-se de posicionamento da mão direita, após pedir-lhes que posicionem cada dedo sobre determinada corda, evito dizer ‘o polegar deve ir mais adiante’, ou ‘recue um pouco em direção ao cavalete os dedos indicador, médio e anular’. Prefiro apontar um problema e pedir-lhes a solução: ‘Se o polegar e indicador encontram-se na mesma linha vertical, o movimento do primeiro para baixo poderá ser inibido pelo segundo e vice-versa. Como resolver essa questão?’ Ao resolver o problema, o aluno de fato se apodera deste saber. Este procedimento está de acordo com a abordagem construtivista de Jean Piaget, que, além de procurar valorizar a experiência do aluno, a sua cultura, também tem o mérito de propor uma alternativa aos métodos diretivos tradicionais, que normalmente buscam reproduzir e mecanizar gestos e modelos centrados na técnica, repetir movimentos para automação, o que, infelizmente, acaba produzindo um pobre acervo de possibilidades de respostas e ainda pode gerar dependência, ausência de senso crítico e comprometimento da autonomia do aluno. Segundo a abordagem construtivista, o aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas.

Afetividade e aprendizagem

Contemporâneo de Piaget, Henri Wallon, médico, psicólogo e professor francês, oferece grande contribuição para professores e gestores da educação, e para o aprimoramento da escola como lugar do ensino e da aprendizagem de questões complexas, que envolvem conteúdos cognitivos, afetivos e motores. Sua teoria pedagógica diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro, o que abalou as convicções numa época em que memória e erudição eram o máximo em termos do conhecimento. Para Henri Wallon, o processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão e o papel da afetividade nesse processo são elementos importantes para aumentar sua eficácia. Afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser *afetado* pelo mundo externo-interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Emoção, sentimento e paixão são três momentos marcantes e sucessivos na evolução da afetividade. *Emoção* é a exteriorização da afetividade, sua expressão corporal, motora, fisiológica. O *sentimento* não implica reações instantâneas e diretas como na emoção, mas corresponde à expressão que representa a afetividade e pode ser expresso pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão representacional afetiva: observa, reflete antes de agir, sabe onde, como e quando se expressar e pode traduzir intelectualmente seus motivos ou circunstâncias. A *paixão* revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação, caracterizando-se por ciúme, exigências, exclusividade. O contato com alunos no exercício ensino-aprendizagem, especialmente quando se diz respeito ao ensino de artes, ou mais especificamente, de música, põe a nós, professores e alunos, diante de uma variedade de efeitos psicológicos provenientes da afetividade, e trabalhar apropriadamente tais efeitos – emoções, sentimentos e paixões – será um grande diferencial na vida de um profissional da educação musical e mesmo na educação de uma forma generalizada.

Cuidados especiais

Neste ponto, quero chamar a atenção para o perigo da fadiga, não só no aluno, mas também no professor. Caso não perceba a fadiga nos alunos, o professor corre o risco de se deparar com uma explosão inesperada e surpreendente. Lembro que numa das primeiras turmas de extensão, enquanto falava sobre intervalos, fui subitamente interrompido por uma aluna: 'Por favor, a gente passa o dia trabalhando, esperando encontrar aqui um momento para relaxar com a música e agora temos que fazer esses cálculos enjoados?' Preferi não parar o assunto de repente, já que havia interesse por parte de outros alunos. Aproximei-me dela procurando reduzir aquela tensão e entendê-la melhor. Embora a moça tenha se acalmado um pouco, meu esforço não foi suficiente para mantê-la até o fim do curso. Certamente esse foi um caso de explosão devido à fadiga, onde falhei por não percebê-la a tempo. A partir daí, passei a ter mais cuidado com o comportamento dos alunos e a observá-los melhor, procurando ler com respeito suas emoções, sentimentos e paixões, a fim de ajudá-los a avançar.

O aluno pode sentir-se fatigado por falta de sono devido à TV, café da manhã insuficiente, um instrumento inferior ou problemático, excesso de atividades extra-escolares, ou ainda por fatores poderosos, de ordem psicológica, como o medo do professor, o desentendimento com um professor ou colega, o medo de fracassar, a expectativa excessiva dos pais quanto aos resultados. Ao perceber qualquer efeito negativo no comportamento da turma, é bom estar preparado para fazer mudanças. Particularmente, adoto algumas medidas como: procurar olhar os alunos de frente; entrar em contato com eles antes mesmo de começar a aula, tomar alguns minutos antes da aula para concentração, relaxamento, respiração; utilizar alguns minutos antes do final da aula para conversar com os alunos e ver em que estado de espírito eles saem da aula; ficar atento ao tom da voz enquanto falo com eles. Essas são algumas medidas que realmente funcionam.

Considerações finais

'Momentos mágicos' não acontecem todo dia, mas, de fato, acontecem, e por mais curtos que sejam, podem definir uma relação muito favorável ao processo ensino-aprendizagem. Um surfista aguarda pacientemente pela onda ideal. Ele permanece atento, observando o mar, sabendo que a qualquer momento aquela onda virá. Ele sabe que tem que estar pronto para aproveitá-la ao máximo assim que ela chegue. O entusiasmo que ganha numa única onda dessas poderá mantê-lo com forte determinação por muito tempo em sua prática esportiva. Assim, enquanto exercemos essa função pedagógica, o 'momento mágico' pode ser comparado à experiência do surfista numa dessas ondas especiais: precisamos estar prontos para aproveitá-lo ao máximo. Cada 'momento mágico' é prazeroso para professores e alunos, e é suficientemente potente para gerar grandes doses de entusiasmo e determinação, qualidades indispensáveis no exercício da pedagogia.

REFERÊNCIAS

GRANDES PENSADORES, *Revista Nova Escola*: a revista do professor, Edição Especial, Abril, 2003.

MEMÓRIA DA PEDAGOGIA, *Revista Viver, Mente & Cérebro* n° 6 – Perspectivas para um novo milênio, Duetto.

VIOLÃO INTERCÂMBIO, *Revista* n° 42 – Ano VII, Jul/Ago 2000.





Fotos: Luciana Neiva

Gincana de leitura

NEIVA, Luciana F. de O.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí / Unidade Descentralizada de Floriano

Durante os anos de 2003 e 2004 e 2006, foi desenvolvido, em nossa escola, o projeto Gincana de Leitura, que teve como objetivo levar os alunos a lerem efetivamente e a tornarem-se co-autores dos textos lidos ao reproduzi-los através de diversas tarefas como: representando, dançando, parodiando, noticiando, resumindo, desfilando, confeccionando maquetes, julgando, escrevendo cartas ao autor do livro, entre outras atividades.

Marcada a data para um mês e meio após a divulgação, as apresentações foram feitas uma vez por semana, em sala de aula, durante seis semanas consecutivas; não podendo uma mesma equipe (num total de quatro por turma) repetir a obra e a forma de apresentá-la. Cada uma tinha uma cor como identificação. Poderia ser uma camiseta, feita exclusivamente para a gincana (forma preferida dos alunos), um lenço no pescoço, uma bandeira ou um laço de fita preso por um broche na farda escolar.

O tempo disponível de duas aulas de cinquenta minutos era distribuído da seguinte forma: quinze minutos, no início, para a troca das roupas de todos os alunos, organização do espaço da sala de aula e do cenário da primeira equipe. Assim, todos assistiam às atividades, só mudando os cenários entre uma e outra apresentação. O tempo, estipulado previamente para cada grupo, era de quinze minutos e, ao término, ainda restavam dez a quinze minutos para a avaliação geral.

Os critérios de avaliação – pontualidade, resumo oral, vestuário, cenário, entrosamento dos membros da equipe e desenvolvimento da atividade – totalizavam 100 pontos. A cada apresentação, uma equipe era escolhida como a melhor do dia e ganhava mais 10 pontos. Essa escolha era feita pela professora e pelos alunos, e quando “o clima esquentava” (geralmente após a terceira semana), convidávamos alunos de outras turmas e professores para assistirem às apresentações e escolherem a melhor.

No ano de 2003, foram trabalhados dez livros do Realismo/Naturalismo; em 2004, dez livros do Romantismo brasileiro; e, em 2006, livros de ambas as escolas. Percebeu-se um entusiasmo maior dos alunos pelos livros do Realismo/Naturalismo. A identificação com a realidade retratada, captada através do conhecimento de mundo e do tipo de linguagem utilizada, no caso, a coloquial, fez com que eles se interessassem mais pela leitura dos romances realistas. Na visão dos discentes, os romances românticos são considerados “água-com-açúcar”, idealizados demais e com uma linguagem muito detalhada, tornando a leitura cansativa.

Foi surpreendente, em todas as gincanas, como a criatividade dos alunos aflorava e outras atividades, que não as sugeridas pelo projeto, iam sendo incorporadas à gincana, como: teatro de fantoches, programas de auditório, simulação de cartas respondidas aos alunos pelos autores dos livros etc., tudo contextualizado a partir do enredo do livro.

Ao final da gincana, os trabalhos foram compilados através de uma amostra de cada obra e tarefa diferentes para os pais, alunos e comunidade local. A apresentação final ocorreu no auditório de nossa escola, onde foi colocado um mural à entrada, constando to-



Tarefa representando a obra “O Cortiço”

Tarefa entrevistando a obra “Dom Casmurro”





Tarefa parodiando a obra "O Alienista"

das as tarefas escritas, como cartas, paródias, desenhos em quadros e fotos ilustrando cada dia de apresentação em sala de aula.

As tarefas orais e de expressão corporal foram apresentadas no palco por todas as equipes. Antes de cada apresentação, um(a) aluno(a) fazia um breve resumo oral sobre a obra que seria trabalhada a seguir, permitindo aos interlocutores interagirem melhor, ao mesmo tempo que os educandos desenvolviam a habilidade de parafrasear livros inteiros oralmente.

As equipes vencedoras de cada ano ganharam uma viagem à capital do estado do Piauí, a fim de visitar os pontos turísticos e culturais de Teresina.

Ficou claro que, durante a execução do projeto, o envolvimento com cada obra ocorreu efetivamente, por haver uma atividade a executar *a posteriori*. E, ao reconstruírem o texto, através das diversas tarefas, os alunos estavam automaticamente construindo sentido através da interação, utilizando a mesma língua, mas com produção e interpretação diferentes.

Na visão dos discentes, essa foi a melhor forma de aprender literatura e de desenvolver o prazer pela leitura e pela escrita. Para eles, além do alcance dos objetivos propostos, o projeto propiciou a socialização do conhecimento de forma agradável e inesquecível, já que viveram, durante várias semanas, momentos de verdadeira "orgia intelectual".

Tarefa representando a obra "O Primo Basílio"





Fotos: Kátia Lorentz

Um livro bilíngüe como resultado de projeto integrado

MENDA, Leniza K.; GRIEBLER, Ana C. de F.; LORENTZ, Kátia B.
Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Há projetos que nascem de sonhos e que viram realidade. Na verdade, o livro “Biotecnologia em Ação” não nasceu de um sonho e sim de uma necessidade real de encontrar textos atualizados e significativos como base de estudo em sala de aula. Como professora de Inglês do Curso Técnico em Biotecnologia, defrontei-me com a carência de textos informativos de caráter técnico como apoio teórico para as minhas aulas.

A leitura contínua e sistemática do Caderno Vida, editado semanalmente pelo Jornal Zero Hora de Porto Alegre, com publicações aos sábados, serviu como ponto de partida para a realização desse projeto, uma vez que os textos contêm assuntos enriquecedores e bastante atualizados no campo da Biotecnologia. Após a seleção de um conjunto de artigos sobre temas relevantes à área, partiu-se para o delicado trabalho de versão para o idioma inglês, o que veio a resultar essa obra bilíngüe.

Nas aulas de Língua Inglesa, com o apoio do professor e o auxílio de dicionários e gramáticas específicas, os alunos do segundo semestre de Biotecnologia, do ano de 2005, realizaram as traduções

dos textos cuja temática centrava-se nos campos da saúde, alimentação com produtos transgênicos, clonagem, genética e áreas afins.

Fomos até o Jornal Zero Hora para solicitar licença para a tradução dos artigos com as suas respectivas referências e prontamente obtivemos a permissão. O engajamento e o entusiasmo dos alunos do Curso de Biotecnologia, à medida que as traduções eram feitas, foram decisivos para o projeto de elaboração e confecção do livro bilíngüe, que foi intitulado “Biotecnologia em Ação” - “Biotechnology in Action”.

Após, teve início a participação do Curso Técnico em Biblioteconomia, que ficou encarregado, em um primeiro momento, da confecção das referências bibliográficas dos artigos selecionados. Para isso, um grupo de alunos foi até o arquivo do jornal Zero Hora para complementar os dados necessários. Após todo o material reunido, digitado e revisado, passou-se à montagem do livro. Definido o número de páginas, foi feito o levantamento de custos e a compra do material necessário para a encadernação.

O processo de encadernação pode ser descrito como um trabalho simples, de encadernação capa dura. A impressão do livro foi feita em papel reciclado 75g, em forma de cadernos, com costura. Usamos uma linha 100% algodão e guardas de papel pintado artesanalmente. O papelão utilizado para as capas foi o marrom, tipo Bruno, e o revestimento foi feito com percalux da cor preta. Finalizamos o livro com a inserção, na capa, de uma impressão no mesmo papel do miolo com as informações a respeito da publicação.

Cabe ressaltar que o nosso projeto de integração recebeu o apoio da direção da Escola Técnica, através do pronto acolhimento da idéia e do financiamento do mesmo. Esse trabalho mostrou-se muito satisfatório e, certamente, servirá de estímulo para a realização de novos empreendimentos similares.

*Projeto Integrado dos Cursos Técnico em Biotecnologia e Biblioteconomia
Agradecimentos: Sr. Ricardo Stefanelli, jornal Zero Hora*





Fotos: Romildo José de Souza

Exposição dialogada: aprender em sala de aula

SOUZA, Romildo J. de

Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

O professor de ensino profissional sempre leciona técnicas de trabalhos em suas atividades de ensino, porém, poucos inovam em suas aulas, utilizando, para isso, técnicas de ensino. Técnicas de ensino, para o professor, são como as técnicas de trabalho para os alunos. Dominando-as, tanto o professor (ensino) como o aluno (trabalho) terão bom desempenho em suas atividades. Vale ressaltar que o trabalho do professor consiste em fazer o aluno aprender e, principalmente, ensiná-lo a aprender.

Portanto, esse relato tem a finalidade de descrever uma prática didático-pedagógica da unidade curricular Executar obras de construção, manutenção e conservação (projeto), do Curso Superior de Tecnologia em Urbanização, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. Esta unidade curricular pertence ao quarto módulo do curso e foi lecionada no segundo semestre do ano de 2005. Este curso tem como prática pedagógica, descrita no seu Plano de Curso, a Pedagogia de Projeto.

A unidade curricular em estudo tem carga horária de 17 horas e seu objetivo é tornar o aluno competente em leitura de projetos de engenharia, tanto na parte gráfica, os desenhos, como na parte descritiva, as especificações.



A metodologia de ensino-aprendizagem da unidade curricular baseia-se no método sócio-individualizado que consiste em trabalhar a aquisição do conhecimento de forma individualizada e, posteriormente, socializar este conhecimento. Este método proporciona o uso de várias técnicas de ensino e a técnica utilizada foi a exposição dialogada, que consiste em expor e debater os conteúdos estudados.

Para o desenvolvimento do trabalho foi elaborado o seguinte roteiro: (a) exposição da base tecnológica da unidade curricular; (b) definição dos temas a serem pesquisados; (c) levantamento dos órgãos públicos que trabalhavam com o tema; (d) explicação da técnica ‘exposição dialogada’; (e) levantamento dos dados e (f) debate.

O levantamento dos dados foi a etapa do roteiro, que caracterizou a busca pelo conhecimento e foi realizado de forma individual. Após a realização dos levantamentos de dados junto aos órgãos públicos, foi iniciada a etapa de socialização dos conhecimentos, denominada debate. No debate, os dados levantados foram expostos com o uso de um projetor multimídia, dando início aos diálogos. Dentre os diálogos surgidos, destacamos dois tipos. O primeiro refere-se ao curso, do qual se pode destacar: “no curso está faltando a interdisciplinaridade”, “os professores não têm paciência e acham que já sabemos tudo”, “estamos no curso para aprender” e o segundo tipo refere-se à motivação do aprender: “temos que aprender, pois os órgãos públicos são muito desorganizados”, “o uso dessa técnica

motiva mais o aluno”, “agora eu sei como aprender”, “aprendi que o conhecimento pode ser adquirido de muitas formas e que eu posso aprender sozinho, sem a ajuda do professor”.

Como resultado da exposição dialogada, foram levantadas as seguintes constatações: a pedagogia de projeto não é a prática pedagógica adotada pelos professores do curso; as unidades curriculares são lecionadas de forma isolada, sem interdisciplinaridade; os órgãos públicos não possuem uma padronização técnica conforme ensinada no Cefet/AL.

Reverendo o objetivo da unidade curricular, ficou constatado que os alunos tornaram-se competentes em leitura de projeto de engenharia. Também extrapolaram quando sugeriram a reestruturação do curso, para que o mesmo utilizasse como proposta pedagógica a pedagogia de projetos e a padronização de informações técnicas através da cooperação técnica entre o Cefet/AL e os órgãos públicos envolvidos.

Essa experiência, que será colocada em prática por outros professores do curso no segundo semestre de 2006, evidenciou que o ensino, a partir do uso de métodos e técnicas acessíveis e de fácil domínio pelo professor, pode tornar a aprendizagem mais atrativa para o aluno. Desta forma, diante do resultado obtido, ficou a convicção de que ensinar a aprender é a melhor prática pedagógica de um professor de ensino profissional.



AL

Cinema e multiculturalismo: como a escola pode devorar o King Kong das telas a partir da intertextualidade

Angela Baraldi Pacheco
ang.baraldi@ig.com.br

Design em catálogo iconográfico: os (des)caminhos da imaterialidade

Rossana Viana Gaia
rogaia@uol.com.br

João Luiz do Nascimento Maia
jl-maia@uol.com.br

Áurea Luiza Quixabeira Rosa e Silva Raposo
aurearaposo@ig.com.br

Débora Pereira Vital
debvital@hotmail.com

Exposição dialogada: aprender em sala de aula

Romildo José de Souza
romildosouza@yahoo.com.br
rjsouza@cefet-al.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

Rua Barão de Atalaia, s/nº – Centro
Maceió/AL – CEP: 57020-510
Tel.: (82) 3326-4351/3221-4205
Fax: (82) 3221-9786
E-mail: cefet@cefet-al.br
Home page: www.cefet-al.br

Um concurso de mosaicos focalizando pavimentações e simetrias

Auxiliadora Baraldi Pacheco
barauxi@ig.com.br

Ariadne Aguiar Vitório de Mendonça
ariadne_aguiar@ibest.com.br

Aderbal Correia da Silva Filho

Escola Agrotécnica Federal de Satuba

Rua 17 de Agosto, s/nº - Centro
Satuba/AL – CEP: 57120-000
Tel.: (82) 3266-1142
Fax: (82) 3266-1142 R. 11
E-mail: eafsatuba@gmail.com

BA

O léxico da agricultura na interação verbal

Simone Maria Rocha Oliveira
simone_roliveira@bol.com.br

Escola Agrotécnica Federal de Catu

Rua Barão de Camaçari, 118 – Centro
Catu/BA – CEP: 48110-000
Tel.: (71) 3641-1043
Fax: (71) 3641-1360/3641-2737
E-mail: eaf-catu@uol.com.br
Home page: www.eafcatu.hpg.com.br

GO

Linguagem de sinais a distância

Paulo Francinete
pfsj@cefetgo.br
Soraya Bianca Reis Duarte
fgasoraya@yahoo.com.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

Rua 75, Nº 46 – Setor Central
Goiânia/GO – CEP: 74055-110
Tel.: (62) 3212-5050
Fax: (62) 3213-1451
e-mail: info@cefetgo.br

MG

Integração através do esporte

Francisco Henrique Duarte Filho
eaf_dg@agronet-pe.gov.br

Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim

Estrada de Serra do Vento, Km 03
Sítio Travessão – São Pedro
Belo Jardim/PE – CEP: 55150-000
Tel.: (81) 3726-1355/1773/1735
Fax: (81) 3726-1567
E-mail: eaf_dg@agronet-pe.gov.br
eafbj@agronet-pe.gov.br

Tecnologia da linguagem: uma perspectiva de recontextualização

Maria Elizabeth Rodrigues
betrodri_ctu@yahoo.com.br

Colégio Técnico Universitário UFJF

Rua Bernardo Mascarenhas, 1283 – Fábrica
Juiz de Fora/MG – CEP: 36080-001
Tel.: (32) 3229-7508/7502
Fax: (32) 3229-7500
E-mail: ctu@ctu.ufjf.edu.br

PE

Tabuleiros e vassourinhas

Antônio José de Oliveira
Kênio de Salles Menezes
Valésio Pinto

História marcada pela música

Maciel Henrique Carneiro da Silva
macielcarneiro@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Av. Prof Luiz Freire, 500 – Cidade
Universitária, Recife/PE – CEP: 50740-540
Tel.: (81) 2125-1600/1604
Fax: (81) 2125-1674
E-mail: etfpe@cefetpe.br
Home page: www.cefetpe.br

PI

Gincana de leitura

Luciana Franco de Oliveira Neiva
rneivaluci@yahoo.com.br

Unidade de Ensino Descentralizada de Floriano

Rua Francisco Urquiza Machado, 462
Meladão, Floriano/PI – CEP: 64800-000
Tel.: (89) 3515-2234/2239
Fax: (86) 3515-2234
E-mail: floriano@net.com.br/turismo
Home page: www.cefetpi.br

RN

Brinquedos e brincadeiras da cultura popular potiguar

Lerson Fernando dos Santos Maia
lerson@cefetrn.br

Marcus Vinicius de Faria Oliveira
mvinicius@cefetrn.br

Tânia Costa
tania@cefetrn.br

Caroline Cristina de Arruda Campos
carolizita_campos@yahoo.com.br

Priscila Janaína Dantas de Lima
priscila_dantas6@hotmail.com

Vivianne Limeira Azevedo Gomes
vivi_nt@hotmail.com

Divagando sobre o “devagar” da educação: carta aberta a uma colega professora

Manoel Lopes Costa
manoel@cefetrn.br

A arte visual no ensino fundamental: considerações e possibilidades

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
izanny@cefetrn.br

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

Av. Senador Salgado Filho, 1559 – Tirol
Natal/RN – CEP: 59015-000
Tel.: (84) 4005-2600
Fax: (84) 4005-9728
E-mail: gabinete@cefetrn.br &nbs

Um toque humano na pedagogia musical

Alexandre Magno Abreu de Góes
atmarama@musica.ufrn.br

Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Av. Passeio dos Girassóis, *Campus*
Universitário, Lagoa Nova – Natal/RN
CEP: 59078-190
Tel.: (84) 3215-3605
Fax: (84) 3215-3633
E-mail: em@emusica.ufrn.br
Home page: www.emusica.ufrn.br

RS

Um livro bilingüe como resultado de projeto integrado

Leniza Kautz Menda
leniza@etcom.ufrgs.br

Ana Cristina de Freitas Griebler
agriebler@etcom.ufrgs.br

Kátia Becker Lorentz
klorentz@etcom.ufrgs.br

Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rua Ramiro Barcelos, 2777 - Santana
Porto Alegre/RS CEP: 90035-007
Tel.: (51) 3316-5084/5172/5110
Fax: (51) 3316-5438
E-mail: webmaster@etcom.ufrgs.br
Home page: www.etcom.ufrgs.br



