

ISSN 0103-9253



**ariús**

**Revista de Ciências Humanas e Artes**

v. 13, n. 2, p. 113–260, jul./dez., 2007

CENTRO DE HUMANIDADES

ARIÚS – Revista de Ciências Humanas e Artes  
CENTRO DE HUMANIDADES – UFCG  
Rua Aprígio Veloso, 882, Bodocongó, CP 10.052  
CEP 58.109-970, Campina Grande – PB



# ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN – 0103-9253

Volume 13, Número 2, 2007

A Ariús é uma publicação semestral do Centro de Humanidades da UFCG. Publica trabalhos inéditos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Artes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
CAMPINA GRANDE

## EDITOR

André Augusto Diniz Lira (UFCG)

## EDITORAS ADJUNTAS

Fabiola Cordeiro de Vasconcelos e Leiliam Cruz Dantas (UFCG)

## CONSELHO EDITORIAL (UFCG)

Carmen Verônica de Almeida Ribeiro • Fernando José Torres Barbosa • Garibaldi Dantas de Oliveira • Gervácio Batista Aranha • José Benjamim Montenegro • Magnólia Gibson Cabral da Silva • Marisa Nóbrega Rodrigues • Mércia Rejane Rangel Batista • Renato Kilpp • Roberto Mendoza

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Afrânio-Raul Garcia Júnior (EHESS-CRDC) • Antonio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI) • Antônio Paulo Rezende (UFPE) • Antônio Torres Montenegro (UFPE) • Bernardete Wrublevski Aued (UFSC) • Denise Lino de Araújo (UFCG) • Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN) • Eliane Moura da Silva (UNICAMP) • Eli-Eri Luiz de Moura (UFPB) • Gesinaldo Ataíde Cândido (UFCG) • José Roberto Pereira Novaes (UFRJ) • Lemuel Dourado Guerra (UFCG) • Lia Matos Brito de Albuquerque (UECE) • Luiz Francisco Dias (UFMG) • Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (UFRN) • Maria de Nazareth Baudel Wanderley (UNICAMP/UFPE) • Maria Stella Martins Bresciani (UNICAMP) • Reinaldo Antonio Carcanholo (UFES) • Suerde Miranda de Oliveira Brito (UEPB)

## EDITORA DO DOSSIÊ

Maria Augusta G. de M. Reinaldo (UFCG)

## EDITOR DA VERSÃO ONLINE

Antônio Gomes da Silva (UFCG)

## Pareceristas *ad hoc*

José Mário da Silva (UFCG) • Marinalva Vilar de Lima (UFCG) • Sídia Fonseca Almeida (UFCG) • Rosilene Dias Montenegro (UFCG) • Paulo Ortiz Rocha de Aragão (UFCG) • Roberto Veras de Oliveira (UFCG).

## Revisores

Língua Portuguesa: Fabiana Ramos de Lima • Língua Inglesa: Garibaldi Dantas de Oliveira • Língua Francesa: Carmen Verônica de Almeida Ribeiro

## Normalização Técnica

Severina Suêli da Silva Oliveira CRB/4 1041

## REITOR

Thompson Fernandes Mariz

## VICE-REITOR

José Edilson de Amorim

## CENTRO DE HUMANIDADES

### Diretor

Lemuel Dourado Guerra

### Vice-diretora

Rosilene Dias Montenegro

## Disponível em:

www.ch.ufcg.edu.br/ariús  
e-mail: ariús@ch.ufcg.edu.br  
e-mail: editor\_ariús@ch.ufcg.edu.br

## ARIÚS – Revista de Ciências Humanas e Artes

CENTRO DE HUMANIDADES – UFCG  
Rua Aprígio Veloso, 882 – Bodocongó  
Caixa Postal: 10.052  
CEP: 58.109-970  
Campina Grande – PB

## Capa e projeto gráfico

Lamarck Bezerra de Melo

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFCG

A718 ARIÚS: revista de ciências humanas e artes. – v. 1, n. 1, (out./dez. 1979) – v. 13, n. 2 (2007). – Campina Grande: EDUFCG, 2007. 148p.: il.

Anual: 1979.

Suspensa: 1980-1989.

Anual (com alguma irregularidade): 1990-2006.

Semestral: 2007-

Editor: Universidade Federal da Paraíba de 1979 a 2001; Universidade Federal de Campina Grande 2002-.

ISSN 0103-9253

1- Ciências Humanas 2- Ciências Sociais 3- Lingüística 4- Artes 5- Periódico I- Título.

CDU 3(05)

# Sumário

EDITORIAL 117

AUTOR CONVIDADO • INVITED AUTHOR

**Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores • Teacher formation: scientific knowledge and teachers' knowledge • Antônio Joaquim Severino** (Universidade de São Paulo) 121

DOSSIÊ LÍNGUAS, LINGUAGEM E LITERATURA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DISCUSSÃO • LANGUAGES, DISCOURSE AND LITERATURE: DISCUSSING THE TEACHERS' FORMATION

**Ampliar horizontes e entrecruzar saberes: a interdisciplinaridade na formação do professor de literatura • Widening horizons and intercrossing knowledge: interdisciplinarity in the formation of the literature teacher • Maura Penna** (Universidade Estadual da Paraíba) 135

**Literatura brasileira na formação docente • Brazilian literature in teachers' formation • Graça Paulino** (Universidade Federal de Minas Gerais) 143

**Conhecimentos lingüísticos: ensino e formação do professor de língua portuguesa • Linguistic knowledge: teaching and portuguese teacher's formation • Maria Augusta G. de M. Reinaldo** (Universidade Federal de Campina Grande) 147

**Ensino de gramática com base no texto: subsídios funcionalistas • Text-based teaching of grammar: functionalist contributions • Maria Angélica Furtado da Cunha, Maria Alice Tavares** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) 156

**Oralidade como saber de referência na formação do professor de língua materna • Orality as reference knowledge in mother tongue teachers' formation • Edmilson Luiz Rafael, Denise Lino de Araújo e Karine Viana Amorim** (Universidade Federal de Campina Grande) 163

**Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores • Current tendencies on English language teaching and implications for the teachers' formation • Maura Regina Dourado** (Universidade Federal da Paraíba) 168

**Perspectivas dos estudos sobre leitura • Perspectives of studies on reading • Fabiana Ramos, Fabíola Cordeiro de Vasconcelos e Sílvia Roberta da Mota Rocha** (Universidade Federal de Campina Grande) 176

O NORDESTE, A PARAÍBA E CAMPINA GRANDE EM FOCO • NORTHEAST, PARAÍBA AND CAMPINA GRANDE ON FOCUS

**Henfil no alto da caatinga: Graúna, Orelana, Zeferino e o Nordeste/Mundo (1973/1980) • Henfil in high caatinga: Graúna, Orelana, Zeferino and Northeast Brazil/World (1973/1980) • Marcos Antônio da Silva** (Universidade de São Paulo) 187

**Uma década da LDB: o acesso ao ensino fundamental em municípios paraibanos • A decade of LDB: the access to primary school in cities of the State of Paraíba • Melânia Mendonça Rodrigues e Thalita Cunha Motta** (Universidade Federal de Campina Grande) 196

**Tipografia anticomunista: os jornais *A União* e *A Imprensa* na “redemocratização” paraibana de 1945 • Anti-communist typography: the periodicals *A União* and *A Imprensa* in the “redemocratization” of the Brazilian State of Paraíba in 1945 • *Faustino Teatino Cavalcante Neto* (Universidade Estadual da Paraíba) 203**

**As cidades na fotografia: uma experiência modernizante em Campina Grande – PB (1940-1944) • Cities on photography: a modernizing experience in the city of Campina Grande, in the Brazilian State of Paraíba (1940-1944) • *Severino Cabral Filho* (Universidade Federal de Campina Grande) 211**

**Pequeno comércio e crescimento urbano: as bodegas e a formação dos bairros populares campinenses • Small shops and urban development: bodegas and the formation of popular barrios in Campina Grande • *Lincoln da Silva Diniz* (Universidade Federal de Campina Grande) 218**

#### OUTROS TEMAS • OTHER THEMES

**Spirited competitors: an analysis of Pentecostal success in Latin America’s new religious marketplace • Concorrentes cheios do espírito: uma análise do sucesso dos Pentecostais no novo mercado religioso da América Latina • *R. Andrew Chesnut* (University of Houston – EUA) 227**

**A formação em desenvolvimento territorial: uma estratégia para redução das desigualdades sociais • Formation in territorial development: a strategy to reduce social inequalities • *Ramonildes Alves Gomes* (Universidade Federal de Campina Grande) 234**

**Os anarquistas e Marx: esquerda e direita, liberdade e autoridade no socialismo • The anarchists and Marx: left and right, freedom and authority in socialism • *Rogério Humberto Zeferino Nascimento* (Universidade Federal de Campina Grande) 241**

**Políticas públicas de estímulo à cooperação entre pequenas e médias empresas de setores tradicionais: uma análise crítica • Public policies to stimulate cooperation between small and medium sized companies in traditional sectors: a critical analysis • *Darcon Sousa* (Universidade Federal de Campina Grande) 249**

INSTRUÇÕES AOS AUTORES 257

PUBLISHING GUIDELINES (INSTRUCTIONS TO AUTHORS) 259

## Editorial

A *Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes* – ao longo do ano de 2007, sobretudo neste último semestre, passou por modificações substanciais. Nesta perspectiva, incluem-se, entre outros aspectos, mudanças no corpo editorial, no âmbito pretendido e na estrutura interna da revista, nos critérios para a aceitação dos artigos, bem como na elaboração de um conjunto de instruções mais detalhadas para os colaboradores.

Um novo corpo editorial foi formado, conjugando a experiência de alguns professores e professoras, que já faziam parte do conselho editorial e da comissão científica anterior, à participação de novos integrantes. O editor passou a dividir suas tarefas e decisões com editores adjuntos e também, a cada número, a contar com o apoio de um editor convidado (coordenador) do dossiê temático.

O conselho editorial, tratando de várias questões estratégicas, políticas e filosóficas relacionadas à qualidade técnico-científica e social do periódico, sentiu a necessidade de recompor e ampliar a comissão científica, procurando atender, na medida do possível, às diversas áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e das Artes. Evidentemente, como em todo periódico, o número de membros dessa comissão não contempla a diversidade de objetos de pesquisa possíveis, o que nos leva também a trabalhar com pareceristas *ad hoc*.

Desde o primeiro número deste volume (v. 13, n. 1), a proposta inicial da revista em se constituir como um periódico local cedeu lugar a uma dimensão mais ampla, que converge com uma teia discursiva maior, sob dois aspectos: (a) uma participação efetiva de colaboradores externos, alçando um âmbito nacional; (b) uma perspectiva mais *multi, inter e*, por que não dizer também, como quer Foucault, *anti-disciplinar*. Isso se deve, entre outros aspectos, às repercussões advindas da criação e do desenvolvimento de novos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, no Centro de Humanidades, como o Mestrado em Linguagem e Ensino e o Mestrado em História, e ainda à consolidação do Doutorado em Sociologia. Cabe destacar que os professores e professoras das referidas pós-graduações possuem uma ampla interlocução na comunidade científica em âmbito nacional e internacional.

Não é de se admirar que o conselho editorial, tendo em vista essa nova configuração do periódico, tenha decidido rever os critérios para a aceitação dos artigos. Essa mudança leva em consideração, *em especial*: a originalidade dos trabalhos; o rigor conceitual e metodológico da análise; a lógica argumentativa e o diálogo com a literatura da área; bem como a relevância e a atualização da temática abordada.

A estrutura interna da revista também mudou. A partir deste número, temos: um *autor convidado*, um *dossiê temático* e uma seção denominada *outros temas*, a qual agrega contribuições de várias categorias, que não se enquadram no dossiê. A cada número da revista, outras seções que contemplem demandas específicas podem ser organizadas a critério do corpo editorial.

Neste número, como autor convidado, temos o professor Antônio Joaquim Severino, da USP, autor bastante conhecido por suas contribuições no campo da metodologia da pesquisa científica e, em especial, da formação docente.

Convidamos a professora Maria Augusta G. de M. Reinaldo (UAL/CH) para organizar o dossiê *Línguas, Linguagem e Literatura: a formação docente em discussão*. A consolidação do Seminário sobre o Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura – SELIMEL – foi o ponto crucial para a construção do dossiê, uma vez que a quase totalidade dos artigos nele publicados, foi apresentada inicialmente nesse evento, selecionada e, posteriormente, submetida à apreciação para publicação na *Ariús*.

Criamos para esta edição uma seção especial, denominada *O Nordeste, a Paraíba e Campina Grande em Foco*. Esperamos consolidá-la como uma seção permanente, uma vez que tem sido freqüente a colaboração de autores que têm discutido temáticas de caráter regional. Contudo, cabe lembrar, como o faz brilhantemente Marcos Antonio da Silva (USP), em seu artigo publicado neste número, as palavras de João Guimarães Rosa: *O sertão está em toda parte*. Portanto, não podemos esquecer o fato de que pensar o regional não é, ou não deveria ser, refletir a respeito de uma parte deslocada do mundo social, como se o “global” não estivesse no nosso “quintal”.

Incluímos, a partir deste número, no final de cada artigo, a data de recebimento, de revisão e de aceitação definitiva dos mesmos, bem como disponibilizamos, em português e em inglês, um conjunto de normas mais detalhadas (instruções aos autores) para a submissão de trabalhos à apreciação.

Finalmente, agradecemos a todos os que participaram da construção deste número da revista e deste novo projeto editorial, listados nominalmente no expediente da *Ariús*, a saber: a diretoria do Centro de Humanidades, o conselho editorial, a comissão científica, os pareceristas *ad hoc*, a editora do dossiê, os revisores, a bibliotecária responsável pela normalização técnica e o responsável pelo projeto gráfico da revista. Também não poderíamos deixar de esquecer os funcionários da direção do Centro de Humanidades, as bibliotecárias Marta Maria Martins Machado e Valdira Costa, da Biblioteca Central, e, principalmente, os colaboradores externos e internos (autores e autoras dos artigos), que nos têm estimulado a consolidar esse projeto coletivo, por meio de suas pesquisas.

*André Augusto Diniz Lira*  
Editor da *Ariús*

*Fabíola Cordeiro de Vasconcelos*  
*Leiliam Cruz Dantas*  
Editoras adjuntas



Autor  
convidado





ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores

---

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO

---

Universidade de São Paulo

### RESUMO

O objetivo deste ensaio é o de explicitar as condições de fundo para a formação e para a atuação do professor no atual contexto histórico-social brasileiro. Para isso, apresento uma breve descrição das insuficiências do modelo formativo atualmente praticado, para a preparação dos profissionais da área; em seguida, mostro as exigências que considero imprescindíveis para uma proposta de formação integral do professor; na seqüência, procuro explicitar as condições para que a ação docente possa ser fecunda e eficaz; e, para encerrar, destaco as dimensões éticas e políticas da ação educacional, dimensões essas que lhe conferem coordenadas de autenticidade.

**Palavras-chave:** Formação do Professor. Insuficiências do Modelo. Dimensões Éticas e Políticas da Educação.

## Teacher formation: scientific knowledge and teachers' knowledge

### ABSTRACT

The objective of this essay is to show the background conditions for the teacher's formation and performance in the current Brazilian historical and social context. For this, I present a brief description of the weaknesses of the formative model currently used for the preparation of the professionals of the area; then, the requirements I consider essential for a proposal of the professor's integral formation; afterwards, I try to present conditions so that the teachers' actions can be fruitful and efficient; and finally, I emphasize the ethical and political dimensions of the educational action, dimensions that give it authenticity.

**Key words:** Teacher Formation. The weaknesses of the formative model. Ethical and Political Dimensions of Education.

### Antônio Joaquim Severino

Livre-Docente em Filosofia da Educação na USP. Doutor em Filosofia pela PUCSP. Professor da Faculdade de Educação – FEUSP.

E-mail: severino@usp.br

### Endereço para correspondência:

Universidade de São Paulo; Departamento Filosofia da Educação e Ciências da Educação – Faculdade de Educação. Av. da Universidade, 308, Butantã. CEP 05508-900 – São Paulo, SP – Brasil

## INTRODUÇÃO

A questão da formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles educadores que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade. Não tem sido diferente no Brasil. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo.

A mobilização, no interior da comunidade educacional do Brasil, com vistas ao estudo, à análise, à crítica e ao encaminhamento de propostas de reformulação dos cursos de formação “de recursos humanos” para a educação veio se ampliando e se dinamizando desde o final da década de 1970, tendo sido muito ativada, por diversos movimentos e iniciativas, ao longo das décadas de 1980 e 1990. Nos primeiros anos da década atual, o debate se reacendeu em decorrência das medidas governamentais que estão sendo implementadas para cumprimento dos dispositivos específicos da nova LDB (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), tais como a aprovação e a implementação de mudanças na educação básica, de conformidade com os Parâmetros Curriculares, e no ensino superior, de acordo com as Diretrizes Curriculares. Entidades e Universidades debatem a questão, especialistas pesquisam o assunto sob diversos enfoques, eventos são promovidos para sua discussão. Uma extensa literatura tem sido produzida, sistematizando e divulgando os resultados desse amplo debate, cobrindo desde os aspectos de fundamentação teórica até os aspectos administrativos<sup>1</sup>.

Por outro lado, é quase completo o consenso em relação à tremenda precariedade em que se encontra a situação dos cursos que, entre nós, cuidam dessa formação, ou seja, os cursos de Magistério, de Pedagogia e de Licenciatura. Não sem razão, nos últimos anos, desencadeou-se, no Brasil, um amplo movimento nacional no sentido de se reformularem tais cursos que visam preparar os recursos humanos para a educação no país (GATTI, 1997; ANFOPE, 1992-1998; BRZEZINSKI, 1992). Ape-

sar dos intensos debates e de muita mobilização, pouco significativos foram os resultados de escala que se podem contabilizar como avanços reais na superação das decantadas deficiências dessa formação. É bem verdade que na nova LDB foi esse ponto o que passou por maiores mudanças, que se fazem notar sobretudo pela criação de uma nova agência formadora de profissionais da educação, o Instituto Superior de Educação, e pela determinação de que todos os professores do ensino básico tenham necessariamente formação superior. De qualquer forma, no momento atual, para implementar os dispositivos legais, o CNE e o MEC vêm definindo diretrizes, tomando decisões e aplicando medidas concretas para instalar um sistema nacional de formação de professores.

O objetivo, pois, que persigo neste ensaio é o de explicitar as condições de fundo para a formação e para a atuação do professor no atual contexto histórico-social brasileiro. Para tanto, inicio com uma breve descrição das insuficiências do modelo formativo atualmente praticado para a preparação dos profissionais da área, colocando, em seguida, as exigências que considero imprescindíveis para uma proposta de formação integral do professor. Na seqüência, procuro explicitar as condições para que a ação docente possa ser fecunda e eficaz, defendendo a idéia de que, para isso, ela precisa se dar no âmbito de um projeto educacional, conceito com o qual trabalho a questão. Para fechar a discussão, destaco as dimensões éticas e políticas que perpassam a ação educacional, dimensões que lhe conferem coordenadas de autenticidade.

Entretanto, quando se fala da formação do educador, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões, nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. Sem dúvida, espera-se de todo e qual-

<sup>1</sup> Neste trabalho, dados seus objetivos e natureza, não cabe obviamente dialogar com toda essa produção. A bibliografia final registra alguns títulos representativos dessa literatura mais recente, resultante da publicação de trabalhos apresentados em eventos, consolidados em *Anais*, coletâneas, números especiais de revistas. Destaco aqui, no entanto, pela sua atualidade, o número 38 da revista *Educação & Sociedade*, de dezembro de 1999, número especial sobre “Formação de profissionais da educação: políticas e tendências” (Cedes, 1999). Inclusive encontra-se nele um “Estado da arte da formação de professores no Brasil”, de autoria de equipe coordenada por Marli André, texto que identifica e analisa dissertações e teses produzidas nos cursos de pós-graduação, artigos publicados em periódicos da área e os trabalhos apresentados no GT-Formação de Professores, da Anped. Foram analisados 284 trabalhos de pós-graduação, 115 artigos de revistas e 70 trabalhos apresentados na Anped; e toda essa produção refere-se apenas à década de 90; é de 1992, outro número temático sobre “Tendências na formação de professores”, da revista *Em Aberto*, do Inep (ano XI, no. 54, abr./jun 1992).

quer profissional que tenha todas as qualidades específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas. Esse é teoricamente e, em princípio, o perfil que deveria ser realizado por todas as pessoas que atuam profissionalmente. Mas, no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exigem esse perfil, pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

#### A INSUFICIÊNCIA DO MODELO ATUAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Mesmo sem levarmos em consideração os aspectos relacionados com os processos de ordem econômica e social (onde se destaca o aviltamento salarial, pelo seu teor de degradação da condição de existência do profissional trabalhador), que perturbam profundamente a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira, muitos problemas mais diretamente ligados à sua preparação, nos planos científico e pedagógico, comprometem o atual modelo de formação de educadores, tornando-o improficuo na consecução de seus objetivos. Pode-se relacionar aqui, com algum destaque, quatro grandes problemas que têm comprometido os resultados do processo formativo dos professores.

O primeiro desses problemas diz respeito à *forma pela qual o formando se apropria, através do currículo, dos conteúdos científicos* que precisa, obviamente, dominar, com vistas a sua qualificação profissional. A posse desses conteúdos é absolutamente necessária, mas a forma como eles vêm sendo trabalhados no processo de ensino/aprendizagem não tem sido diferenciada, como deveria ser, mesmo se comparada à preparação dos profissionais das áreas técnicas. Trata-se, fundamentalmente, de diferença de ordem e de seqüência na relação tempo/profundidade. Assim, no caso da preparação dos professores para o ensino básico, no que concerne à parte que cabe, por exemplo, às Licenciaturas, são reconhecidas suas limitações e a inadequação da habilitação do professor para sua atuação nos ensinos fundamental e médio.

Sem dúvida, essa limitação relacionada aos conteúdos de sua aprendizagem, ao longo de sua formação, se agrava pelo fato de que também é precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento. A formação do professor não tem lidado de forma ade-

quada com o conhecimento que tem sido visto mais como um produto que se repassa do que como o processo de se construir um determinado conteúdo. A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Vale dizer que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação.

Reconhece-se que o tratamento dos temas não tem levado em consideração a vivência dos alunos dos diversos estágios de aprendizagem em sua vida cotidiana e em seu momento histórico-cultural. Os conteúdos são abordados em sua autonomia teórica, desligados da experiência cultural dos estudantes que têm, assim, muito maior dificuldade de refazer a experiência de construção dos conceitos que expressam esses conteúdos (FROTA-PESSOA, 1994).

A segunda limitação é que, no atual modelo de curso de Licenciatura, o licenciando *não incorpora a experiência prática na sua aprendizagem*. Acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar, fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do professor, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão<sup>2</sup>. Sua aprendizagem tanto de produtor como de transmissor da cultura formativa, pelas mediações didáticas, fica sacrificada pelo tratamento curricular vigente na maioria desses cursos.

Uma terceira lacuna do currículo dos cursos de formação docente é a *de não ser mediação eficaz do desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sócio-cultural* em que se dará sua atividade de professor. O curso não lhe fornece recursos para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que o acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não toma em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto. O curso não lhe possibilita igualmente

<sup>2</sup> A referência aqui é à precária condição dos estágios. Como bem o mostra a literatura especializada, o pouco do estágio que é feito na área, mal cobre a prática da docência formal. Nada é feito com relação às outras esferas do espectro de atividades profissionais que era de se esperar do profissional da educação, sua atuação em outros ambientes sócio-culturais que não simplesmente aqueles da escola: instâncias comunitárias, hospitais, empresas, presídios, movimentos sociais etc. Trata-se de outros ambientes onde se reconhece atualmente que o professor deveria ter presença e liderança (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

ter clareza com relação aos objetivos dos ensinamentos fundamental e médio, nas atuais condições sócio-econômicas da sociedade brasileira, nem conhecer bem as características psico-sociais de seus alunos e as condições históricas de sua cultura. Daí a dificuldade, quando não a impossibilidade, para esse profissional, de intencionalizar sua própria prática.

Cabe ainda assinalar a deficiência do atual processo pedagógico desses cursos no sentido de não conseguirem um mínimo de efetiva integração e de interdisciplinaridade que garantissem a interrelação das disciplinas metodológicas entre si e com as demais disciplinas de conteúdo. A grade curricular acaba fragmentária e dicotômica; ademais, não garante uma duração suficiente para maturação das atividades formadoras da docência. A permanência do futuro profissional no contato com as disciplinas pedagógicas, particularmente no caso das Licenciaturas, é tão passageira que ele não pode mesmo desenvolver aí uma vivência formativa.

#### AS EXIGÊNCIAS DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa *concepção muito clara da razão de ser da educação*. O que nos é lícito esperar da educação? Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. Trata-se de finalidades óbvias, que são intrínsecas à própria existência humana, mas, justamente por isso, tendem a se dissolver, naturalizando-se, como o oxigênio no ar, deixando de ser explicitadas e assumidas com a necessária intencionalidade.

É nessas três esferas – o trabalho, a vida social, a cultura simbólica – que se desdobra a existência concreta dos homens, todas as formas de expressão da vida, ou seja, são as práticas desenvolvidas nesses três universos que vão construindo efetivamente a existência dos seres humanos. É pelo seu exercício que eles se humanizam concretamente, embora sejam essas práticas que,

igualmente, podem levá-los a formas de despersonalização individual ou coletiva, em decorrência das forças alienantes que trazem embutidas em si mesmas.

A questão que se coloca então para quem atua profissionalmente com a educação é a de saber como preparar os educandos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los. Tal questão se coloca de maneira ainda mais aguçada por nos encontrarmos numa sociedade concreta, historicamente determinada, na qual as relações de produção, as relações de sociabilidade e as simbolizações são frequentes e intensamente alienadoras. Como não nos é possível, só pela eficácia da educação, transformar radicalmente essas condições basilares da existência, impõe-se que a educação represente, em sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado de subsidiar o futuro educador para apossar-se dos *conhecimentos científicos e técnicos*, bem como dos *processos metodológicos de sua produção*, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as *relações situacionais*, de modo a dar conta das intrincadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, ajudar o educador a desvendar os mascaramentos ideológicos de sua atividade, evitando que se torne simplesmente força de reprodução social, para se efetivar como elemento dinâmico que possa contribuir para o processo mais amplo de transformação da sociedade, no momento mesmo em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material<sup>3</sup>.

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Um adequado projeto de formação de profissionais da educação, no que concerne a seus conteúdos formativos, é tarefa que pressupõe, pois, o desenvolvimento articulado dessas três grandes perspectivas, que se im-

<sup>3</sup> Aqui cabe uma rápida referência ao papel específico e fundamental que o domínio da linguagem desempenha no processo de adequada inserção das pessoas em sua sociedade, mediação poderosa e nuclear que é da cultura. A contemporânea Filosofia da Educação tem enfatizado essa importância, reportando-se, só para dar alguns exemplos bem representativos, as tradições inauguradas pelos pensamentos de Paulo Freire, de Habermas e de Paul Ricoeur.

põem com a mesma relevância que se distinguem, mas, ao mesmo tempo, implicam-se mutuamente e só produzem seu resultado se atuando convergente e complementarmente. São os saberes necessários do docente, que se consolidam pelo domínio dos *conteúdos específicos, das habilidades técnicas e das relações situacionais*.

A dimensão dos *conteúdos específicos* tem a ver com a cultura científica em geral, com o saber. No processo de ensino/aprendizagem, no processo educativo como um todo, o domínio de um acervo cultural específico medeia o processo mais amplo da conscientização. E não se trata apenas de uma acumulação de informações pré-elaboradas, assumidas mecanicamente, mas de um domínio que passa também pela assimilação do processo de produção do conhecimento. Assim, de um professor de línguas, há de se esperar um conhecimento sólido e consistente dos conteúdos de sua área, aliado ao domínio da metodologia de investigação científica do campo, tanto empírico quanto teórico, habilitando à análise de discursos e documentos (língua, currículos, legislação, programas, a própria prática docente, os materiais didáticos, a literatura etc.).

Por outro lado, está em jogo, com igual força de exigência, o domínio de *habilidades didáticas*, que constituem a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão. Não se pode conceber o exercício da complexa tarefa educativa sobre bases espontaneístas ou amadorísticas. Ademais, o domínio desses recursos técnico-científicos de sua habilitação profissional de educador, além do valor da apropriação do acervo dos conhecimentos científicos que os fundamentam, resgata a essencial significação do trabalho em sua existência, como atividade básica do ser humano.

Mas, há ainda a terceira dimensão, formada pelas *relações situacionais*. Trata-se de aspecto que merece o maior destaque, embora muitas vezes totalmente negligenciado nas propostas formativas das Universidades. A atividade do educador pressupõe, como necessidade ineludível, uma percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. Essas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo.

Mas o que vem a ser exatamente este plano das relações situacionais? O que se quer dizer com isso, é que não é possível desenvolver a educação, sem que se

conheça e se compreenda a tríplice inserção dos sujeitos nela envolvidos: na rede complexa de elementos da vida subjetiva, na trama das relações de poder que constituem a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo. Não pode ocorrer educação efetivamente humanizadora, se não for levada em conta essa complexa constituição dos seres humanos como entes dotados de uma personalidade subjetiva, como pertencentes a uma determinada sociedade historicamente determinada e como integrantes de uma espécie bem característica<sup>4</sup>.

Podemos, pois, falar de relações situacionais para designar o fato concreto de que o homem é um ser de relações, um ser que se encontra sempre numa situação de permanente relacionamento com sua própria interioridade, com os produtos simbólicos mediante os quais expressa a intervenção de sua subjetividade, de relacionamento com os seus semelhantes, próximos e distantes no tempo e/ou no espaço e com os dados objetivos do mundo material, onde desenvolve sua vida. Com efeito, sua vida é prática tecida dessas relações.

Assim, a auto-compreensão de si mesmos pelos sujeitos envolvidos em educação é um requisito imprescindível para a eficácia do processo, uma vez que sendo simultaneamente objetivo, no plano da aprendizagem, e subjetivo, no plano da valoração, requer que todos possam ter, igualmente desenvolvidas, a consciência cognitiva e a consciência valorativa. Sabe-se muito bem hoje da importância, para cada pessoa, da formação de um auto-conceito valorizado como referência para o respeito à dignidade pessoal que deve impregnar a todos, independentemente de suas limitações e diferenças.

É assim que se justifica a necessidade de subsídios das ciências do campo da Psicologia, nos cursos de formação de educadores. Lidando com a vivência subjetiva dos indivíduos, a Psicologia ajuda a todos conhecerem melhor a si mesmos e aos outros, no sentido de entenderem as suas relações mútuas e suas reações frente às interpelações do grupo. Mediadores insubstituíveis de toda e qualquer experiência humana, os processos psíquicos são apoios valiosos e imprescindíveis para que educadores e educandos “construam” sua auto-imagem, desenvolvendo seu auto-conceito, referência fundamental para se darem conta de seu próprio valor e dignidade, bases para que tenham igual sensibilidade e respeito à dignidade e ao valor dos outros.

É, pois, clara a necessidade da presença de campos formativos da Psicologia ao longo do processo de

<sup>4</sup> Edgar Morin fala da relação triádica indivíduo/sociedade e espécie, concluindo que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. (grifos do autor) (MORIN, 2000, p. 55).

formação do magistério e da importância dos estudos psicológicos para o futuro profissional da educação. A fecundidade e o êxito de seu trabalho dependem diretamente do adequado conhecimento dos sujeitos educandos que interagirão com ele. E esses sujeitos constroem cotidianamente sua própria identidade num processo constante de desenvolvimento, num ambiente muito concreto, onde ainda se cruzam muitas outras influências. Como, ao educador, cabe discernir todos os aspectos envolvidos nesse complexo relacionamento dos sujeitos com seu ambiente natural e social, impõe-se-lhe conhecer o mais possível aqueles processos já identificados pelas ciências psicológicas que têm a ver com nossa conduta, com nosso modo de ser no mundo real.

O processo amplo de apropriação dos diversos conteúdos de nossas experiências, sejam elas naturais ou culturais, se dá fundamentalmente através do processo da aprendizagem; mas esse processo só pode se realizar em função dos recursos da personalidade dos sujeitos, personalidade que se constitui num processo de desenvolvimento psíquico. É por isso que as abordagens mais presentes no âmbito dos estudos da Psicologia da Educação se concentram nos estudos pertinentes às áreas do Desenvolvimento, da Aprendizagem, da Personalidade, privilegiando-se os campos da Psicologia da Infância e da Adolescência. Mas, obviamente, o tratamento a ser dado a essas disciplinas precisa levar claramente em conta essa finalidade pedagógica, o que nem sempre ocorre na maioria dos cursos de Licenciatura.

Por outro lado, está em jogo a inserção dos sujeitos/educandos numa sociedade histórica. Trata-se, então, da apropriação pelo indivíduo de sua condição social, mediante a explicitação consciente da necessária superação de sua condição puramente natural de indivíduo. É nesse sentido da participação cultural que se diferencia o modo de ser transitivo da existência natural, do modo intencional da existência cultural.

A ação educativa só se torna compreensível e eficaz, se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática político-social. Dito de outro modo, toda prática educativa é um exercício de sociabilidade, aconteça ela na sala de aula ou na administração do sistema de ensino ou nos mais diferenciados espaços culturais. Na educação, não são estabelecidas apenas relações simétricas entre indivíduos, mas relações propriamente sociais, ou seja, relações humanas atravessadas por coeficientes de poder, relações que se expressam como autênticas relações de poder, hierarquizando os indivíduos, relações que tecem e marcam a interação dos mesmos.

A explicitação, a descrição e a análise dessas relações,

marcadas por esse caráter político, são tarefas específicas das Ciências Sociais que, assim, fornecem aos educadores, subsídios para a compreensão mais abrangente do todo da educação. É graças às suas posturas e metodologias analíticas que elas podem delimitar, com a devida precisão, os aspectos fenomênicos que respondem pela realidade dos processos específicos da educação.

No entanto, o educador precisa ainda amadurecer uma profunda consciência de sua integração à humanidade, ou seja, para bem desenvolver sua função educativa, é preciso que se dê conta de que a existência humana não ganha seu pleno sentido se não ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere. Novamente estarão em cena as Ciências Humanas, mas agora vistas em sua abrangência antropológica, devendo servir de ponto de apoio para a constituição da abordagem filosófica necessária para que se compreenda bem e se encontre um sentido para a existência da humanidade, como um todo/uno solidário.

A retomada descritiva e analítica da realidade objetiva do conjunto da espécie humana sobre o planeta, com os recursos atualmente oferecidos pelas ciências e pela filosofia, tanto em sua dimensão físico-biológica como em sua dimensão histórico-social, é requisito absolutamente imprescindível para que o futuro educador possa situar-se, bem como sua própria atuação profissional no seio do processo constitutivo da humanidade. Talvez, em situação igual apenas com a política, a educação é a função mais coextensiva, capilarmente, ao tecido da humanidade. Os educadores, assim como os políticos, são – ou deveriam ser – os funcionários, de primeiro escalão, da humanidade, tal a fundamental originalidade de suas funções para a sustentação da mesma. Curiosamente, o estudo antropológico, pelo menos de forma explícita nos currículos, é um grande ausente do universo dos conhecimentos colocados à disposição dos futuros educadores. Mas, como formar novos integrantes de uma espécie, se não se conhece bem essa espécie? Afinal, como se constitui essa espécie, como surgiu, como vem se desenvolvendo e como direciona seu curso no tempo, como antecipa seu futuro? E no que diz respeito ao professor de línguas, como entender o processo lingüístico, sem uma radical contextualização antropológica, não só para decifrar o caráter próprio da língua, mas também o seu papel instaurador de cultura e, conseqüentemente, de humanidade?

Se é verdade que tais questionamentos já alcançam uma dimensão propriamente filosófica, é preciso lembrar que a abordagem filosófica, fundamentalmente sintetizadora, pressupõe o solo analítico das Ciências Humanas, sendo que as ciências do campo antropológico

constituem a mais expressiva das interfaces do olhar filosófico com a abordagem científica.

Assim, se componentes filosóficos são imprescindíveis na formação do educador para fornecer-lhe referências para a elaboração de uma síntese antropológica abrangente, na qual ganham um mínimo de clareza as relações situacionais, os componentes científicos das ciências humanas constituem referência indispensável para a reflexão filosófica sobre a condição humana. Só assim a filosofia poderá contribuir para a elucidação do sentido da pertença dos sujeitos, educadores e educandos, à espécie humana em sua "essencialidade" e na sua expressão sob as diferentes dimensões mediadoras de sua existência real: as dimensões histórica, social, cultural, política, econômica e psíquica. Não podem, pois, estar ausentes do currículo de um curso de formação de educadores componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido da pertença dos sujeitos/educandos à espécie humana, em sua especificidade.

À luz desses pressupostos, os componentes curriculares e as práticas metodológicas de um curso de formação de educadores, para garantirem a implementação e o desenvolvimento intercomplementares das três grandes perspectivas existenciais, com a mesma relevância, devem abranger pelo menos três núcleos disciplinares mediadores: o núcleo dos conteúdos específicos, o núcleo dos componentes pedagógicos e o núcleo dos componentes antropológicos.

Com efeito, os conhecimentos científicos de cada uma das áreas de formação dos docentes devem ser rigorosa e competentemente dominados pelos futuros educadores. Os conteúdos desses conhecimentos constituem mediação insubstituível para que se possa falar de ensino. E o professor precisa dominar não apenas aquele conjunto de saberes específicos de sua área, mas também conhecimentos das áreas afins à sua, isso em decorrência do caráter intrinsecamente interdisciplinar do próprio conhecimento científico. Além disso, quando se fala em dominar conhecimentos, não se está falando apenas de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que a produtos, está se referindo a processos, ou seja, ao próprio modo de produção dos conhecimentos. Todo conteúdo de saber nada mais é do que o resultado de um processo de construção de conhecimento, razão pela qual o processo de ensino/aprendizagem tem de ser necessariamente um processo de pesquisa.

Por outro lado, impõe-se ter bem presente que esse processo de ensino/aprendizagem não é um processo osmótico ou telepático. A relação que faz a mediação entre o ato de ensinar e o ato de aprender é uma rela-

ção pedagógica, ou seja, não haverá ensino nem aprendizagem se não ocorrer entre docente e discente uma relação de intencionalidade, mediada por uma significação, pelo sentido. Por isso, o profissional do ensino não pode deixar de se preparar também para o investimento no processo didático-pedagógico, pelo qual o ensino se torna educativo. Mas nenhuma intencionalidade atua no ar ou por simples força da vontade ou do desejo. É preciso recorrer às mediações concretas da prática humana, apoiada que sempre é em meios propriamente didáticos e metodológicos. Cabe aqui uma referência especial às novas tecnologias, como recursos para o desempenho do trabalho pedagógico.

Porém, não se pode perder de vista, ainda, que só mediante a apropriação das significações mais profundas de sua existência, os sujeitos envolvidos na prática educativa vão entender o exato sentido de suas atividades. Assim, a formação do educador deve garantir-lhe o maior conhecimento possível dos fundamentos das relações sociais, os elementos da estruturação da personalidade e da construção da identidade dos educandos, dos pressupostos epistemológicos, antropológicos e axiológicos implicados pela educação e pela presença do processo educacional na construção da sociedade.

Ademais, tão importante quanto o estabelecimento de grades curriculares e a definição dos componentes e seus conteúdos é a qualidade das próprias atividades envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, quer se trate da apropriação de conteúdos, do domínio das habilidades técnicas ou da apreensão das relações situacionais, o que é mais relevante é que tais processos se efetivem com competência, com criatividade e com criticidade.

*Competência* é a qualidade que faz superar a improvisação, o amadorismo, a superficialidade e a mediocridade. Exige a aplicação diuturna do método científico, a precisão técnica e o rigor filosófico. A preparação adequada de profissionais para as tarefas formativas delineadas exige informação precisa, aprendizagem rigorosa e fundamentação teórica, conseqüentemente, envolvimento com os processos adequados para construção do conhecimento. A *criatividade* é a qualidade que expressa a participação ativa e inteligente do aprendiz, dando conta não apenas da armazenagem dos produtos do conhecimento, mas também do desenvolvimento dos processos que geraram esses produtos. Essa criatividade, exigência decorrente da própria natureza da consciência humana, não quer dizer puro espontaneísmo, imaginação descontrolada: ela pressupõe o domínio de métodos e técnicas, a capacidade de utilização de instrumentos objetivos a serviço de finalidades subjetivamente delineadas. Ela é sempre uma abertura de espa-

ço para a intervenção de vivências estéticas, de energias pulsionais, originárias e inovadoras, de intuições diferenciadas que permitem descobertas alternativas, revigorando as próprias atividades epistêmicas. A *críticidade* é a qualidade da postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situado sempre num contexto mais amplo e mais envolvente do que a mera relação epistêmica entre um sujeito e um objeto. Todo conhecimento se engendra num contexto geral complexo, num âmbito de totalidade do existir dos seres humanos e, como tal, precisa estar sendo sempre reavaliado. Para além de sua transparência imediatamente epistêmica e de sua expressão lógico-conceitual, o conhecimento é sempre uma resultante da trama dos relacionamentos sócio-culturais. O conhecimento produzido pelos homens é também fruto de uma prática histórica, ele vai se construindo ao longo dos tempos, trazendo sempre a marca de sua historicidade. Por isso, nunca estamos diante de verdades absolutas, estamos sempre diante de certezas provisórias, embora sempre buscando sua consolidação mediante a aplicação sistematizada de nossos recursos, também eles sempre construídos e sempre aperfeiçoáveis. Também à criticidade se deve a vigilância na percepção e superação das aderências ideológicas que sempre impregnam nossas atividades subjetivas e nossas práticas objetivas.

Se tudo o que foi dito antes for procedente, cabe então insistir em que o currículo para a formação do magistério deve ter uma composição que seja simultaneamente *multidisciplinar*, *transdisciplinar* e *interdisciplinar*. Com efeito, como já vimos antes, não há como garantir o conhecimento, atendo-se a um olhar disciplinar isolado. Por isso, para que se possa falar do conhecimento de qualquer objeto, de qualquer situação, é preciso contar com subsídios de muitas disciplinas que, embora autônomas do ponto de vista formal, atuam convergentemente mediante um processo que é, simultaneamente, transdisciplinar e interdisciplinar. Transdisciplinar no sentido em que, na verdade, um determinado saber sobre um determinado objeto não resulta apenas da soma mecânica e quantitativa de elementos fornecidos pelas várias disciplinas: nesses casos, o todo resultante é sempre maior que o ajuntamento de suas partes. Interdisciplinar porque os diversos elementos construídos pelas múltiplas disciplinas articulam-se numa concorrência solidária para a criação do sentido e do conhecimento.

Essa visão das exigências da formação do educador nos aproxima da proposta, tão defendida hoje em

nossos meios, da formação do professor reflexivo (NOVOA, 1992a; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 1996; SACRISTÁN; GOMEZ, 1992). A idéia a ela subjacente é a volta à própria prática, fazendo-se o seu reexame de forma crítica e criteriosa, como o quer Schön (1995), praticando-se uma reflexão a partir de situações práticas reais. Só assim o professor deixa de ser um mero técnico, tornando-se um profissional autônomo e criativo, que passa a conduzir, reorientando-a, a sua própria prática.

Assim, ele constrói o conhecimento que lhe é realmente importante e eficaz para modificar sua ação. Isso envolve o processo investigativo do objeto adequado, qual seja a sua prática efetiva de docência. E é acompanhando, mediante um permanente exame analítico e crítico, o desempenho de sua prática que ele vai se formando. Nesse contexto, a intervenção dos formadores, a apreensão dos conteúdos pré-elaborados, o compartilhar de experiências, são apenas subsídios – ainda que muito valiosos – para a sua experiência formativa.

#### O PROJETO EDUCACIONAL COMO SUSTENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Essas exigências de integração e de complementaridade se fazem também presentes na implementação das atividades profissionais mediadoras do processo de ensino/ aprendizagem. Por isso, no seu cotidiano fazer pedagógico, os profissionais que atuam na formação dos sujeitos/educandos, só farão eficaz sua ação, se desenvolverem um trabalho colegiado e integrado. Assim, o trabalho em equipe não é uma alternativa opcional, é uma necessidade intrínseca ao processo, dada sua relevância e imprescindibilidade. Mas, trabalhar em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e de decisões em reuniões conjuntas e cumprir mecanicamente determinações coletivizadas; ao contrário, é participar efetivamente de um processo contínuo que se inicia na apropriação da intencionalidade de um projeto educacional<sup>5</sup>, mediante a tomada de consciência dos objetivos e do sentido do empreendimento em questão. É participar efetivamente do planejamento, do acompanhamento, da avaliação e do replanejamento das ações pelas quais se implementará o projeto. É participar efetivamente dos momentos de avaliação, de reajustes e de reorientação.

O trabalho colegiado, como condição de fecundi-

<sup>5</sup> Projeto educacional, projeto político ou projeto político-pedagógico: qual a melhor designação? Nos termos do que é aqui desenvolvido, entendo a expressão “projeto educacional” recobrando o sentido de projeto político-pedagógico, na medida em que envolve os pólos político e pedagógico. Cabe destacar que essas expressões têm sido usadas, indiferentemente, com o mesmo sentido.

dade da prática profissional do educador, não é mera estratégia técnico-operacional. Ao contrário, ele é apenas a expressão da condição mais radical e abrangente que é aquela da efetiva presença de um projeto educacional, como campo magnético onde tenha lugar a dinâmica da atividade docente que, só por isso, nunca pode ser uma atividade solitária, isolada.

Projeto é tomado aqui no sentido de um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente, delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. O projeto educacional pode ser metaforicamente representado pelo campo de força gravitacional criado por um imã. A força de imantação, no caso, é uma *intencionalidade*, ou seja, um sentido, uma significação, que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo. É essa intencionalidade que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas, comunidade imediata etc. É a união convergente em torno dessa significação catalizadora do projeto da instância educacional que articula e legitima a integração das atividades próprias do trabalho pedagógico, a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, que fundamenta as decisões e medidas de cunho administrativo que precisam ser tomadas e executadas no contexto da vida escolar. É na intencionalidade nuclear do projeto educacional que se encontram as raízes e as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica da instituição de ensino que queira realizar, com eficácia e qualidade, o seu trabalho educativo.

A educação só pode realizar-se através de mediações práticas que se desenvolvem no âmbito de e a partir de um projeto educacional, vinculado, por sua vez, a um projeto histórico e social, sendo a instituição escolar o lugar por excelência desse projeto, no que concerne a sua dimensão educacional, bem como ao trabalho profissional do educador. Isso quer dizer que a instituição escolar deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois tipos de projetos que têm a ver com o ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. A instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É nela que se viabilizam as ações pedagógicas dos educadores como ações propriamente educativas, na medida em que os im-

pregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação como mediação do processo humanizador dos educandos.

Reitero aqui que, numa sociedade como a atual sociedade brasileira, mais do que nunca, a escola continua sendo uma necessidade histórica, à vista de suas condições concretas. Mas, essa contribuição da escola só tornar-se-á efetiva, se a escola se constituir como *locus* de um projeto educacional. Mesmo quando as condições histórico-sociais de uma determinada sociedade estão deterioradas, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação, como é o caso de nossa sociedade, o projeto educacional se faz ainda mais necessário, devendo-se constituir, então, como um projeto fundamentalmente contra-ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando e criticando o projeto político opressor e anunciando as exigências de um projeto político libertador, buscando implementá-lo mediante sua prática.

Diante de situações de determinação alienadora, de opressão e de exploração, implementando projeto político voltado para interesses egoísticos de grupos particulares hegemônicos, como é o caso de nossa sociedade brasileira atual, torna-se ainda mais precária a força da instituição escolar nesse seu trabalho de construção da cidadania, uma vez que o projeto educacional autêntico estaria necessariamente em conflito com o projeto político da sociedade que, ao oprimir a maioria dos indivíduos que a integram, compromete até mesmo a possibilidade de o educador construir seu projeto pessoal. Esbarramos aí nos limites impostos pela manipulação, pela expropriação e pela alienação dos seres humanos. Muitas vezes, investir na construção de um projeto educacional é pura prática de resistência.

Mas, mesmo nesse caso, a escola se torna ainda mais necessária, impondo-se um investimento sistemático com vistas a sua sustentação e ao desenvolvimento de um projeto educacional eminentemente contra-ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando, criticando esse projeto político, não se conformando com ele, não o aceitando passivamente.

Assim, a escola se faz necessária para abrigar e mediatizar o projeto educacional, imprescindível para uma sociedade autenticamente moderna. A especificidade do trabalho pedagógico exige uma institucionalização de meios que vinculem educadores e educandos. A escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa, toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto. Toda situação

de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si. Aliás, a fecundidade didática dos meios técnicos já é dependente da incorporação de significados valorativos pessoais.

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integrados na constituição e vivenciação dessa intencionalidade. Do mesmo modo que no campo magnético, todas as partículas do campo estão imantadas, no âmbito de um projeto educacional, todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la; e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático.

As armas de que dispõem os educadores são prioritariamente aquelas fornecidas pelo conhecimento. É através do conhecimento, crítica, competente e criativamente produzido, que os educadores, na condição de intelectuais, poderão atuar como técnicos e como políticos.

Por outro lado, como no caso de todos os âmbitos da prática humana, o projeto educacional não se faz só de conceitos e valores, intencionalmente definidos. Só pode ganhar realidade, se contar com mediações bem objetivas, concretas. No que concerne, por exemplo, ao caso da escola, espaços físicos, infra-estrutura material, recursos didático-pedagógicos, profissionais habilitados, níveis de remuneração compatíveis, competência administrativa, são absolutamente necessários em quantidade e qualidade. E isso destaca, novamente, a íntima relação entre educação e política, no caso, a relação entre

a instituição escolar e o aparelho de administração gestonária do sistema educacional da sociedade, seja ele público ou privado. Projetos educacionais não se implementam e reformas educacionais não vingam, sem boas condições objetivas<sup>6</sup>

#### AS DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS DA AÇÃO EDUCACIONAL

No contexto dessas colocações sobre a natureza do conhecimento e do caráter prático da educação, ficam claros os compromissos éticos da educação e dos educadores, bem como as implicações para sua formação e para sua atuação como profissional, no exercício de seu trabalho. Na condição de prática especificamente voltada para os sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos, o seu compromisso fundamental é com o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. Com efeito, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente sua eticidade.

Esse compromisso ético da educação, que se estende ao exercício profissional dos educadores, por assim dizer, acirra-se nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isso porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos é muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras<sup>7</sup>.

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade, pela transforma-

<sup>6</sup> Tem sido muito freqüente, sobretudo nos discursos oficiais, uma retórica de culpabilização dos professores e dos alunos pelos insucessos do processo pedagógico. No entanto, a parte de verdade dessa afirmação recobre de fumaça a causalidade mais profunda. O mais das vezes, é exatamente a falta de condições mínimas para o trabalho educativo que compromete o seu resultado. Trata-se então, sem nenhuma dúvida, de uma esperta argumentação ideológica do poder público, jogando a culpa sobre a vítima, para camuflar sua irresponsabilidade política e administrativa. Com efeito, o eventual despreparo, inicial ou contínuo de um professor, nem sempre é problema da esfera individual, um descaso ou uma irresponsabilidade pessoal do mesmo, mas sim uma efetiva limitação sistêmica, à vista das condições de inserção desse profissional no seu mundo de trabalho.

<sup>7</sup> Com efeito, o país está com uma das mais altas concentrações de renda do mundo, medida pelo índice de Gini e que se expressa da seguinte maneira: enquanto os 20% mais pobres precisam distribuir entre si apenas 2,5% da renda do país, os 20% mais ricos se locupletam com 63,4%, ou seja, no Brasil, 30 milhões de pessoas precisam sobreviver com a pequena fatia de 2,5% e outros 30 milhões dispõem de 63,4% para o mesmo fim. O PIB anual per capita dos 20% mais ricos é de US\$ 18.563,00 enquanto que o dos 20% mais pobres é de apenas US\$ 578,00, portanto, 32 vezes menor. E embora o país tenha enriquecido nos últimos anos, não conseguiu transformar esta riqueza em maior expectativa de vida e em educação (KLILKBERG, 2000, p. 84).

O retrato da existência real da população brasileira é o seguinte: 17% vivem na miséria, ou seja, 26 milhões de pessoas; 17.600.000 de pessoas morrem antes de atingir os 40 anos; 24.480.000 são analfabetos; 36.720.000 não contam com água potável e 45.900.000 não dispõem de esgoto (PNAD, 1995).

ção das pessoas que se educam sob sua intervenção profissional. Como vimos, ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação se tornará intrinsecamente ética. E só assim a atividade profissional do educador se tornará um efetivo investimento na construção e na consolidação qualitativa da cidadania.

#### CONCLUSÃO

Quando se tem em pauta a condição profissional do educador, pode-se afirmar que só será garantida qualidade à sua atuação se ao longo dos processos iniciais e continuados de sua formação lhe for assegurado, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduzam competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Será com uma prática guiada por referências dessa natureza que o profissional da educação poderá exercer sua função educativa no meio social, a partir de sua inserção num projeto educacional.

Portanto, as mediações formadoras precisam equipar-se com recursos que possam dar conta de todas essas dimensões. É por isso que os currículos, como recursos do ensino mediador da formação, precisam conter componentes do campo filosófico, do campo científico, do campo técnico, do campo artístico, do campo prático, do campo da política, com suas correspondentes atividades práticas, todos articulados no campo pedagógico.

É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade, pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios frente ao saber e ao fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas a sua adaptação às necessidades da vida. É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana, bem como aquela de seus semelhantes, tanto nas relações inter-individuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC, [19—?].

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998, p. 161-174.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCO, 1997.

\_\_\_\_\_. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p.75-86, abr./jun. 1992.

CANDAU, Vera M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 8, p.19-30, 1982.

FORMAÇÃO do educador em debate. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 2. 1981.

FORMAÇÃO de profissionais da educação: políticas e tendências. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 68, n. Especial, dez.1999.

LIBANEO, J. Carlos; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 68, n. Especial, dez. 1999, p. 239-277.

MARQUES, Mário O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 43-50, abr./jun. 1992.

\_\_\_\_\_. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António, *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992a.

\_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b.

- \_\_\_\_\_. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998, p. 19-39.
- PIMENTA, Selma G. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-37.
- PIMENTA, Selma G.; GONÇALVES, Carlos L. *Reverendo o ensino de 1º. grau: propondo a formação dos professores*. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º. Grau).
- SACRISTAN, G.; GOMEZ, P. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madri: Morata, 1992.
- SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: ENDIPE, 11., 1998, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia*: [s.n.], 1998. p. 11-28.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António, *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.
- SEVERINO, Antônio J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da ANDE*, São Paulo, n.17, p.29-40, 1991.
- \_\_\_\_\_. O compromisso da pós-graduação em educação com o conhecimento e com a prática na formação do professor. In: BICUDO, M. A. V. et al. *Pensando a pós-graduação em educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1993, p.17-19.
- \_\_\_\_\_. Um novo rumo para as licenciaturas. *Educação Brasileira*, Brasília, v.16, n.32, p. 245-265, jan./jun., 1994.
- \_\_\_\_\_. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: PEREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador. *Humanidades*, Brasília, n. 43, p. 75-82, 1997.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

---

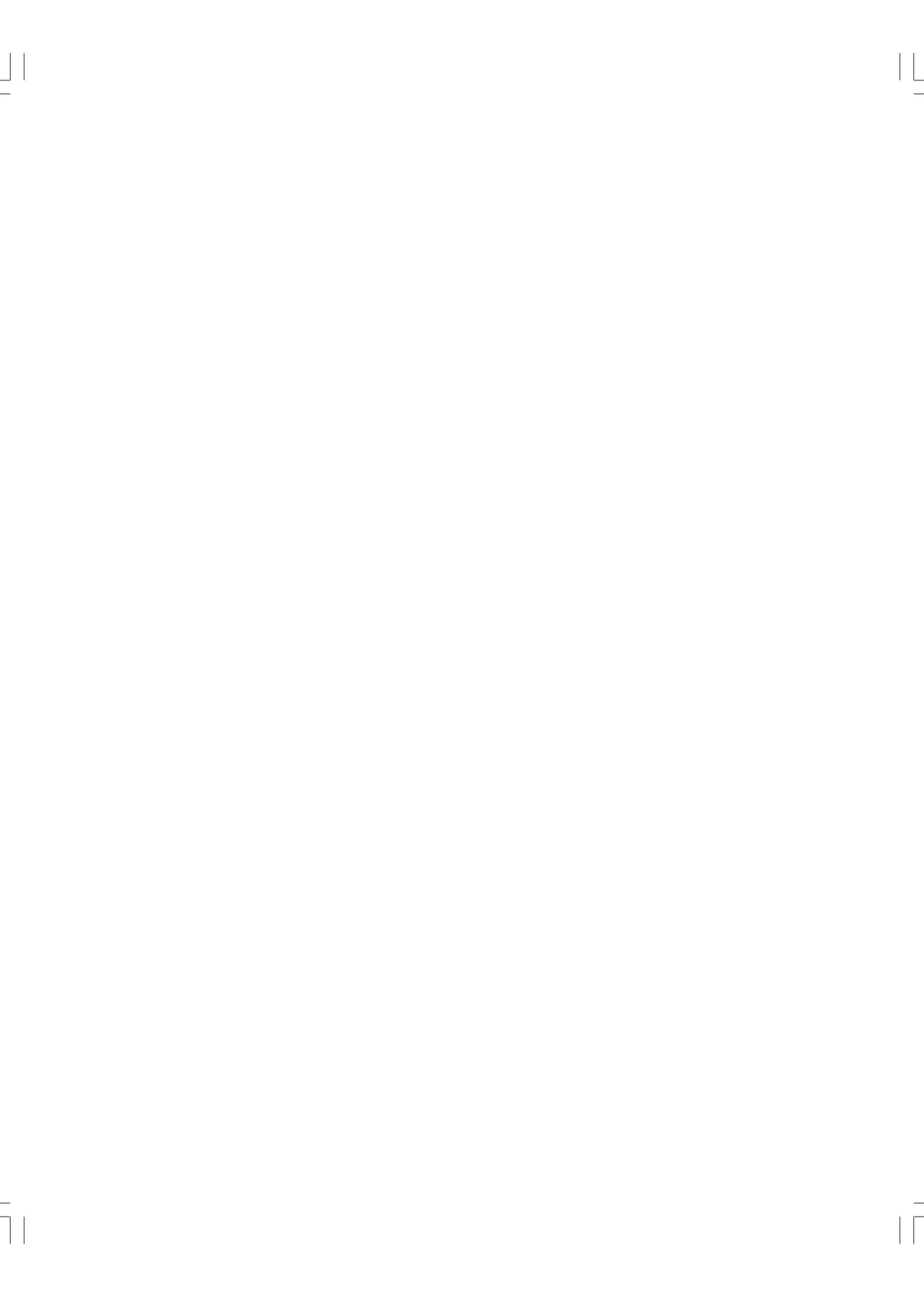
Recebido em junho de 2007

Aprovado para publicação em julho de 2007

---



Dossiê Línguas,  
Linguagem e Literatura:  
a formação docente em discussão





ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Ampliar horizontes e entrecruzar saberes: a interdisciplinaridade na formação do professor de literatura

MAURA PENNA

Universidade Estadual da Paraíba

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão teórica sobre o papel da interdisciplinaridade na formação do professor de literatura. Tem como objetivo analisar as mudanças decorrentes dos estudos culturais sobre a área dos estudos da literatura, avaliando como tais mudanças apontam para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. Com base nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, do Conselho Nacional de Educação, discutimos alternativas para a efetivação dessa abordagem na formação inicial do professor. Dentro da temática específica da literatura popular, apontamos a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar para enriquecer a compreensão das manifestações literárias e artísticas populares, em seu dinamismo.

**Palavras-chave:** Formação do Professor. Interdisciplinaridade. Ensino de literatura.

## Widening horizons and intercrossing knowledge: interdisciplinarity in the formation of the literature teacher

### ABSTRACT

In this paper, we discuss the role of interdisciplinarity in the formation of literature teachers within undergraduate programs. We intend to analyze the implications of the cultural studies in the field of literary studies, seeing as such implications have pointed at the need of an interdisciplinary perspective. Based upon the *Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, do Conselho Nacional de Educação Nacional Curricular* we suggest alternatives for the settlement of this interdisciplinary approach in the formation of literature teachers. In the specific theme of popular literature, we point the need of an interdisciplinary perspective to improve the comprehension of popular, literary and artistic manifestations in their dynamism.

**Key words:** Teacher Formation. Interdisciplinarity. Literature Leaching

### Maura Penna

Doutora em Linguística pela UFPE. Professora do Departamento de Educação - UEPB.

E-mail: maurapenna@gmail.com

### Endereço para correspondência:

Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação,  
Departamento de Educação. Catolé – Campina Grande,  
PB – Brasil

Este trabalho<sup>1</sup> apresenta uma reflexão teórica sobre o papel da interdisciplinaridade na formação do professor de literatura, tendo como objetivos analisar as mudanças decorrentes dos estudos culturais sobre a área dos estudos da literatura e avaliar como tais mudanças apontam para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. A partir daí, discutimos algumas alternativas para a efetivação dessa abordagem, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, estabelecidas pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 18, de 13 de março de 2002 (com base nos Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001).

No quadro específico da temática “literatura popular e ensino”, discutimos como esta perspectiva interdisciplinar pode contribuir para enriquecer a compreensão das manifestações literárias e artísticas populares, em seu dinamismo.

#### A AMPLIAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS DA LITERATURA

No contexto histórico da academia inglesa, o campo dos estudos culturais originou-se dos estudos literários, ampliando o seu alcance e em certa medida lhe dando continuidade<sup>2</sup>. Mas, na medida em que passou a abraçar diversas manifestações culturais, entendendo-as como formas correntes de significação, os estudos culturais colocaram em jogo a própria noção de literatura, confrontando concepções. A respeito disso, diz Cevasco (2003, p. 138) que “é corrente entre os críticos conservadores o temor de que os estudos da cultura sejam uma forma de excluir a alta literatura”, o chamado “Cânone Ocidental”. Por outro lado, os estudos culturais “teriam vindo para deselitizar a cultura e celebrar o popular”.

Articulando-se a propostas de democratização no acesso à cultura, os estudos culturais tinham um importante caráter político – pelo menos em suas origens britânicas, vinculadas ao movimento da *New Left* (Nova Esquerda), e pelas marcas do contexto histórico de sua criação, a década de 1960, época de expansão dos meios de comunicação e da indústria cultural, e ainda, nos termos de Cevasco (2003, p. 141), “tempos de esperanças fortes de possibilidades de mudanças”. Deixando de lado esse aspecto político, atemo-nos, nos limites deste trabalho, às mudanças na concepção de literatura e na

perspectiva de análise das produções literárias e culturais, discutindo o que essas mudanças acarretam na formação do professor de literatura.

Em primeiro lugar, vale salientar que as distintas concepções de literatura, acima discutidas, ainda se encontram presentes na formação desse professor, na medida em que, nas licenciaturas em Letras, muitas vezes disciplinas voltadas para a teoria e crítica literárias ainda se prendem ao cânone da alta literatura. Nesse sentido, o paradigma tradicional dos estudos literários enfoca a organização interna das grandes obras, mantendo o foco da atenção crítica no objeto literário, mesmo quando sua análise inclui a apreciação das determinações sociais das obras. A produção literária, assim concebida, é tomada como um objeto acabado, alvo de uma análise formal ou estilística.

Por sua vez, os estudos culturais – sustentados pela base teórica do materialismo cultural<sup>3</sup> – propõem-se a estudar todas as formas de significação como concretização dos meios e das condições de sua produção. Assim,

O materialismo cultural vem mudar não só o que se estuda, mas também, de forma crucial, como se estuda. [...] Para começar, o materialismo cultural não considera os produtos da cultura “objetos”, e sim práticas sociais: o objetivo da análise materialista é desvendar as condições dessa prática, e não meramente elucidar os componentes de uma obra. (CEVASCO, 2003, p. 148).

Dessa forma, a própria análise literária envolveria também o questionamento das condições de possibilidades históricas e sociais que permitem considerar um certo tipo de composição como “literatura”, observando as condições dessa prática – configurando o que Raymond Williams chama de “teorias da produção”, em oposição às chamadas “teorias do consumo”, com larga tradição na crítica literária, cujo foco é “entender as partes que compõem o objeto artístico de forma que ele possa ser ‘consumido’ adequada ou proveitosamente” (CEVASCO, 2003, p. 148-149).

Aparentemente, a ampliação da concepção de literatura, abarcando produções culturais diversas, já está bastante difundida na área de Letras, mesmo que dividindo espaços (não necessariamente sem conflitos) com a defesa da alta literatura. Basta, nesse sentido, observar as ementas de alguns dos grupos de trabalho de um even-

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no V SELIMEL – Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, realizado em Campina Grande – PB, em junho de 2007.

<sup>2</sup> Para uma discussão aprofundada a respeito, ver Cevasco (2003), obra em que nos baseamos, em grande parte, para a discussão desenvolvida neste item.

<sup>3</sup> Como preconizado por Raymond Williams, “a maior influência teórica nos tempos de consolidação da disciplina [dos estudos culturais] e seu pensador mais consistente e original”, segundo Cevasco (2003, p. 99).

to recente da área<sup>4</sup>, como, por exemplo, o de “Narrativa na sala de aula”, que aceitou trabalhos com foco na crônica, conto, romance, drama, histórias em quadrinhos, textos fílmicos, novelas e mini-séries televisivas.

No entanto, por outro lado, ainda parecem um tanto restritas as possibilidades de expandir as análises realizadas para além do objeto, enfocando os seus processos de produção, circulação e recepção, processos esses histórica e socialmente situados, através dos quais o objeto ganha diferentes sentidos, a partir das múltiplas relações que com ele são estabelecidas. Como mostra Garcia Canclini (2003, p. 150-151), o sentido dos bens culturais é uma construção do campo, resultando das interações entre os produtores (artistas), os intermediários (o mercado, os espaços e mecanismos de divulgação, a crítica) e o público. Reconhecendo a assimetria entre produção e recepção, o autor entende estar “nessa assimetria a possibilidade de ler e olhar a arte”. Apoiando-se em discussões da área de literatura, cuja aplicabilidade estende-se a outros campos artísticos, afirma: “Há uma mudança de objeto de estudo na estética contemporânea. Analisar a arte [ou a literatura] não é analisar apenas obras, mas as condições textuais e extratextuais, estéticas e sociais, em que a interação entre os membros do campo gera e renova o sentido”.

Dentro desse enfoque, torna-se bastante complexa a análise dos diversos aspectos dos processos de produção, circulação e recepção das obras, de modo que o estudo das produções literárias precisa ampliar-se e enriquecer-se através da interdisciplinaridade – buscando contribuições de outras áreas das ciências humanas e sociais, tais como a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história, a comunicação, entre outras. Nessa direção, passamos a discutir a formação do professor de literatura.

#### UMA FORMAÇÃO COM BASE NO DIÁLOGO ENTRE ÁREAS DO SABER<sup>5</sup>

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras – apresentadas no Parecer CNE/CES nº 492/2001 e instituídas através da Resolução CNE/CES nº 18/2002 – estabelecem como “conteúdos caracterizadores básicos” do curso de Letras aqueles ligados à área dos estudos linguísticos e literários. Logo a seguir, apontam que esses estudos “devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (BRASIL, 2001a, p. 31).

Consideramos que, com esta abordagem, as Diretrizes Curriculares reafirmam os conteúdos próprios das Letras, ao mesmo tempo em que indicam uma abordagem que, compatível com o redirecionamento sinalizado pelos estudos culturais, implica no diálogo e intercâmbio com outros campos de estudos. Fica clara, portanto, a necessidade de se evitar uma disciplinarização que compartimentalize o saber, pois, “se a especialização potencializa o conhecimento do objeto, por outro lado, ela acaba por isolar esse objeto, e isso de certa forma o mutila” (GALLO, 2004, p. 105). Como mostra Morin (2002, p. 105), uma disciplina – que é historicamente construída, num processo que se vincula à história da Universidade e da própria sociedade – “tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras”. E segue este autor:

[...] a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é [...] construído. O objeto da disciplina será percebido, então, como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte. (MORIN, 2002, p. 106).

Como discutimos acima, a expansão da noção de literatura decorrente do campo dos estudos culturais acarreta a necessidade de compreender as produções culturais na contemporaneidade em seus diversos aspectos: sociais, históricos, comunicacionais, etc. Para atingir, portanto, uma maior capacidade de compreensão e análise dessas manifestações artísticas e literárias, enfocadas como práticas sociais, não são mais suficientes o domínio de conteúdos que dizem respeito ao funcionamento da língua nos textos das “grandes obras literárias”, em sua organização interna. Assim, os estudos da literatura – e a própria formação do professor de literatura – não podem mais se restringir ao domínio de tais conteúdos, necessitando se enriquecer com a interdisciplinaridade.

É intenso o debate sobre os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, que Morin (2002, p. 115) considera “difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos”. Vejamos a seguir uma colocação do autor a esse respeito:

Por exemplo: a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de

<sup>4</sup> Refiro-me ao V SELIMEL – Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, realizado em Campina Grande – PB, em maio de 2007.

<sup>5</sup> Este item retoma em muitos pontos a discussão, apresentada em Penna (2006, p. 40-42), sobre a interdisciplinaridade na formação do educador musical.

uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto [...]. No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas [...]. De fato, são os complexos de inter-multi-transdisciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, *cooperação*; melhor, *objeto comum*; e, melhor ainda, *projeto comum*. (MORIN, 2002, p. 115 – itálicos nossos).

Independentemente do termo utilizado, o mais importante nesta discussão é, pois, a idéia central de diálogo e cooperação. Nessa mesma direção, Gallo (2004, p. 115) propõe a “transversalidade”, como “forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas”. O campo dos estudos literários e culturais precisa, portanto, estar em diálogo com outras áreas – não apenas com a linguística e os demais campos artísticos, mas com a antropologia e a sociologia, a filosofia, a história, a psicologia, a comunicação, e ainda, especialmente quando o foco é a formação do professor, com a área de educação/pedagogia, ou outras tantas disciplinas que se mostrem necessárias para uma maior compreensão dos fenômenos estudados.

Em certa medida, a interdisciplinaridade é constitutiva, atualmente, do próprio campo dos estudos culturais, que, embora originado dos estudos literários, já se alargou e abarcou diversos campos, inclusive a área da educação<sup>6</sup>. Nesse sentido, os estudos culturais são caracterizados da seguinte forma, pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

Os Estudos Culturais formam um campo de pesquisa, uma prática, ou melhor, *um viés metodológico interdisciplinar para estudos na área da cultura* – no sentido amplo dado pela antropologia, mas restrito ao universo das sociedades industriais contemporâneas e suas inter-relações de poder. [...] e hoje são reconhecidos como

uma ferramenta de análise legitimada nas áreas de *Literatura*, *Ciências Sociais*, *História* e *Comunicação*, entre outras. (UFRJ/PAAC, 2005 – itálicos nossos).

No entanto, a interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação, onde muitas vezes já acontece<sup>7</sup>. Essa abordagem interdisciplinar pode e deve, a nosso ver, integrar e enriquecer a própria formação inicial do professor de literatura, na Licenciatura em Letras. Com isso, não pretendemos diluir os currículos da licenciatura em generalidades, perdendo o domínio dos “conteúdos caracterizadores básicos” – como dizem as Diretrizes Curriculares. A idéia é “abrir” esses currículos, estabelecendo pontes de diálogo e de inter-relação. Como diz Gallo (2004, p. 116-117), “a formação docente precisa assumir [...] um caráter não disciplinar ou, pelo menos, transdisciplinar, de forma que os futuros professores tenham oportunidade de navegar pelos diferentes saberes, construindo seus currículos e respectivos processos de formação de forma aberta e plural”.

Nessa perspectiva, acreditamos ser possível a curto prazo, por exemplo, abrir os currículos para múltiplas disciplinas optativas, de diversos campos disciplinares, permitindo que o futuro professor de literatura busque, no seu trajeto de formação, atender aos seus próprios anseios e questionamentos, ou às necessidades apontadas por sua experiência de vida ou profissional. Mesmo que muitos graduandos se limitem a cumprir o mínimo de créditos ou horas exigido para a obtenção do diploma, cabe possibilitar e incentivar uma formação mais ampla, com alternativas complementares diversificadas, para aqueles que assim o desejarem e se comprometerem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, acima referidas, permitem essa abertura, ao recomendar a “flexibilização curricular”, através da eliminação da rigidez estrutural do curso, reconhecendo a “diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (BRASIL, 2001a, p. 31). Neste ponto, cabe lembrar que o mesmo documento indica que o graduado em Letras pode atuar profissionalmente como professor, pesquisador, crítico literário, assessor cultural, entre outras atividades (BRASIL, 2001a, p. 30).

Por outro lado, convém deixar claro que não estamos defendendo simplesmente o acúmulo de conhecimentos e informações na formação do graduado em

<sup>6</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, tem uma linha de pesquisa denominada “Estudos culturais e tecnologias de informação e comunicação”, conforme informado no site do programa – [www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge) – em 15/05/2007.

<sup>7</sup> Lembremos, como um exemplo, do Laboratório de Estudos da Oralidade/LEO da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa.

Letras. O mais importante é a capacidade de estabelecer relações – ou seja, mais uma vez, de colocar esses conhecimentos em diálogo e em cooperação, não só entre si, mas também com o mundo, com as experiências de vida de cada um. Assim, para Morin (2002):

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que [uma cabeça] bem cheia.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2002, p. 21).

Outra possibilidade para enriquecer a formação e a pesquisa em nossa área, através do diálogo, é a constituição e atuação de grupos de pesquisa interdisciplinares; ou ainda de projetos de extensão – envolvendo universidades e ONGs ou grupos comunitários – onde a própria experiência prática possa apontar os conhecimentos (de diversas áreas) necessários, os estudos ou pesquisas a serem desenvolvidos para uma maior compreensão dos fenômenos estudados e para uma eficaz atuação na solução dos problemas encontrados. Esses grupos de pesquisa e extensão interdisciplinares poderiam voltar-se tanto para a educação, quanto para projetos de ação cultural.

Pensar a interdisciplinaridade na formação em Letras coloca em foco uma importante pergunta: afinal, o que faz ser um professor de literatura? Um crítico literário? Um pesquisador no campo dos estudos literários/culturais? A resposta para a primeira indagação, situando-a no nível da educação básica, pode ser até simples, inclusive pelas exigências legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para se lecionar nos níveis de ensino fundamental e médio. Com relação à docência no ensino superior e à atuação em pesquisa e em crítica, a resposta já não se mostra tão fácil. Critérios que se restrinjam à titulação, ou que privilegiem unicamente carreiras acadêmicas “coerentemente” fechadas na especialidade (ou seja, baseadas na disciplinarização) podem ser úteis para certas finalidades, como para órgãos como Capes ou Cnpq, ou para certas conquistas nos campos acadê-

mico e científico – entendidos como “campos” históricos e socialmente constituídos, onde se encontram em disputa tipos de poder específicos, como estudado por Bourdieu (1983, 1984)<sup>8</sup>. Tais critérios exclusivos (e por vezes burocráticos) não garantem, entretanto, o enriquecimento da área de estudos da cultura e da literatura, em termos da ampliação de suas discussões, e de sua capacidade de – nos termos de Morin (2002, p. 17) – “considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época”.

O diálogo com outras disciplinas e áreas de conhecimento, através da “inter-multi-trans-disciplinaridade”, só teria a enriquecer a formação do professor de literatura – valendo ressaltar que esta formação é regida, ainda, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, com base no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001c, 2002b). A concepção da licenciatura como espaço por excelência para a formação do professor, expressa nessas diretrizes específicas, diferencia-se do antigo modelo “bacharelado mais complementação”, que separava, em momentos estanques, o domínio do conteúdo específico e as questões pedagógicas. Combinando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras e as destinadas à Formação de Professores da Educação Básica, resulta como fundamental a articulação, ao longo da licenciatura, da perspectiva pedagógica com o domínio dos conteúdos relativos à área dos estudos linguísticos e literários, o que também reforça a perspectiva de diálogo entre saberes e áreas do conhecimento, rompendo a disciplinarização.

#### A INTERDISCIPLINARIDADE ENRIQUECENDO A COMPREENSÃO DO “POPULAR”

Neste ponto de nossa discussão, como um exemplo prático de todas as colocações acima desenvolvidas, passamos a enfocar como estudos interdisciplinares, na formação do professor de literatura, poderiam contribuir para a temática “literatura popular e ensino”. Baseamos, para as reflexões que se seguem, em problemas que temos encontrado em projetos de pesquisa sobre literatura e cultura popular apresentados nos últimos anos, por graduados de diversas áreas – inclusive de Letras,

<sup>8</sup> “O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983, p. 122-123 - grifos do original).

em maior número<sup>9</sup> –, às seleções para o Mestrado em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande.

Entendendo “popular” como “do povo”, muitos desses projetos de pesquisa refletem uma concepção de folclore – mesmo sem empregar esse termo – marcada por critérios como tradicionalismo, autenticidade e inalterabilidade. Acontece que, como nos mostra Garcia Canclini (2003, p. 213-214), esta é a visão de folclore que marcou a “Carta do Folclore Americano”, aprovada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1970 – há 37 anos, portanto. Esta carta caracteriza o folclore como “um conjunto de bens e formas culturais tradicionais” e inalteráveis, entendendo-o como constitutivo da “essência da identidade” de cada país. Sendo assim, com o desaparecimento do folclore, diante do avanço do “progresso moderno” e dos meios massivos de comunicação – seus dois maiores inimigos –, os povos americanos viriam a “perder sua identidade”. (Voltaremos a esse ponto específico da identidade mais adiante.)

Essa visão do folclore – e do popular, por conseguinte – concentra-se nos objetos, procurando listá-los e colecioná-los:

Interessam mais os bens culturais – objetos, lendas, músicas – que os agentes que os geram e consomem. Essa fascinação pelos produtos, o descaso pelos processos e agentes sociais que os geram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação. (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 211; cf. 2005, p. 41-42).

Este enfoque contrapõe-se, portanto, à indicação dos estudos culturais de tratar as produções culturais como práticas sociais, enfocadas em seus processos de produção, circulação e consumo/recepção.

A noção difundida pela Carta de 1970, que foi duramente questionada em outras reuniões promovidas pela própria OEA<sup>10</sup>, não consegue captar o dinamismo da cultura popular, suas mudanças e interações dentro de um contexto social que também se modifica, pelo avanço da industrialização e urbanização, sendo “incompatível com o desenvolvimento atual do mercado simbólico e das ciências sociais” – nos termos de Garcia Canclini (2003, p. 214). Esse autor apresenta e discute seis refutações à visão clássica de folclore (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 215-238), dentre as quais destacamos

quatro, aqui rapidamente apresentadas:

1) As culturas populares tradicionais não se extinguíram pelo desenvolvimento moderno, pois elas se desenvolveram, transformando-se. É “a continuidade da produção de artesãos, músicos, bailarinos e poetas populares, interessados em manter sua herança e em renová-la” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 217), que permite encontrar novas possibilidades de circulação e consumo desses produtos.

2) Diante da intensa urbanização das últimas décadas, as culturas camponesas e tradicionais não representam mais a parte majoritária da cultura popular, e mesmo as zonas rurais estão inseridas em novas relações, que se articulam a um “sistema interurbano e internacional de circulação cultural” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 218).

3) O popular não está congelado em patrimônios de bens estáveis, não se reduz aos objetos, que devem ser compreendidos em suas condições de produção, circulação e consumo.

4) Quebrando-se “o vínculo fatalista, naturalizante, que associava certos produtos culturais a grupos fixos”, percebe-se que o popular não é monopólio dos setores populares – bastando observar as transformações das festas juninas no Nordeste. “Os fenômenos culturais *folk* ou tradicionais são hoje o produto multideterminado de agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, nacionais e transnacionais” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 220).

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de buscar uma compreensão do popular compatível com o desenvolvimento das ciências sociais e dos mercados simbólicos na contemporaneidade. Abrindo mão de idealizações de um estado de pureza perdido em algum lugar do passado (HALL, 1997, p. 86), mas sem abrir mão da crítica, faz-se necessário reconhecer, em nossas análises, o contexto sociocultural em que vivemos, com todas as suas contradições, reconhecendo assim o dinamismo da história, que não anda para trás, e da cultura, que é viva e em constante transformação. Perde sentido, portanto, o sentimento apocalíptico da Carta do Folclore de 1970: o folclore não desapareceu, e as produções populares transformaram-se, articulando-se às mudanças econômicas e sociais, inclusive aos meios massivos de comunicação. Tampouco sustentam-se os posicionamentos da Carta em relação às questões de identidade, acima apontados. A idéia de “perda de iden-

<sup>9</sup> Em Campina Grande – PB, as duas universidades públicas – federal e estadual – oferecem cursos de graduação em Letras, além de instituições privadas.

<sup>10</sup> Garcia Canclini (2003, p. 214 – nota 5) refere-se à reunião sobre Cultura Popular Tradicional, convocada pela OEA e realizada em Caracas em 1987, com a finalidade de atualizar a Carta do Folclore Americano.

tidade” – que criticamos em trabalho anterior (PENNA, 2002) – prende-se à idealização de uma identidade originária, constitutiva, revelando uma concepção essencialista de identidade, de parco valor heurístico para a compreensão das identidades (sociais e culturais) na contemporaneidade, em seu dinamismo e multiplicidade.

Mas, essa visão do popular, tributária da Carta do Folclore Americano de 1970, é constantemente reproduzida nas escolas de educação básica, cujas práticas, datas comemorativas e eventos reforçam continuamente a visão tradicional de folclore, até porque “a maioria dos livros sobre artesanato, festas, poesia e música tradicionais enumeram e exaltam os produtos populares, sem situá-los na lógica atual das relações sociais” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 212). Se o professor que irá atuar neste contexto escolar não puder contar, em sua formação, com elementos que lhe permitam compreender de outro modo a cultura popular, criticando essa visão, acabará apenas por reproduzi-la ao infinito, sem se tornar capaz de construir qualquer alternativa de mudança e renovação. E essa mesma visão manifesta-se também em projetos de pesquisa (apresentados à seleção de mestrado) que se prendem a uma concepção rígida, restrita e pouco dinâmica de literatura popular – muitas vezes limitada ao cordel como seu exemplar consagrado –, que enfatiza o tradicionalismo e a autenticidade, trabalhando com noções essencialistas como perda (e resgate) da identidade cultural. Porém, a crítica dessa visão restrita de popular e sua superação necessitam, certamente, de bases, fundamentos e instrumentos oriundos da contribuição das ciências humanas e sociais.

Concluímos, assim, o trajeto proposto para nossa reflexão. As mudanças decorrentes dos estudos culturais, ampliando a noção de literatura e dando um novo enfoque ao estudo da mesma, apontam para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, capaz de dialogar com as ciências humanas e sociais. Por sua vez, a formação do professor de literatura, nos cursos de licenciatura em Letras, pode e deve contemplar a interdisciplinaridade, articulando saberes de diversas áreas, o que é permitido pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que analisamos. Acreditamos que, se isso puder ser incentivado e implementado, através de disciplinas optativas, abrindo o currículo, e de uma maior participação de alunos da graduação em grupos de pesquisa interdisciplinares, alcançaremos também uma compreensão mais profunda e dinâmica do popular, o que será capaz de gerar pesquisas mais inovadoras e produtivas sobre a temática deste Grupo de Pesquisa, Literatura Popular e Ensino.

#### REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: \_\_\_\_\_. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_. *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer nº 492, de 3 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer nº 1363, de 12 de dezembro de 2001*. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1363.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 18, de 13 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2006.

CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

- GALLO, Sílvio. Transversalidade e formação de professores. In: RIVERO, Cléio Maria L.; GALLO, Sílvio (Orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004. p. 101-121.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 89-112.
- \_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Programa Avançado de Cultura Contemporânea. *Biblioteca Virtual de Estudos Culturais: o que é*. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <<http://www.bibvirtuais.ufrj.br/estudosculturais/oquee.php>>. Acesso em: 18 maio 2007.

---

Recebido em junho de 2007

Aprovado para publicação em agosto de 2007

---



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Literatura brasileira na formação docente\*

GRAÇA PAULINO

Universidade Federal de Minas Gerais

### RESUMO

Este trabalho analisa o distanciamento entre o ensino de Literatura Brasileira nos cursos de Licenciatura em Letras-Português e a prática docente que se exige na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Apresenta-se um esboço de panorama histórico, a partir dos anos de ditadura militar, em que as universidades, em sua maioria, optaram pela defesa da autonomia da literatura frente aos fatos políticos, abordando os textos através da perspectiva dos estilos de época, difundidos no Brasil por Afrânio Coutinho. A análise evidencia que, após os anos 1980, a opção pelo relativismo inerente ao pensamento Pós-Moderno e pelo falso compromisso político da Literatura Comparada vieram a reduzir a presença da Literatura Brasileira na Educação Básica, por terem os livros didáticos permanecido fiéis aos estilos de época e por não terem os novos professores formação literária nem material didático como suportes para sua prática que, em vez de renovar-se, distancia-se cada vez mais de seu possível alcance estético e social.

**Palavras-chave:** Ensino. Formação Docente. Literatura Brasileira.

## Brazilian literature in teachers' formation

### ABSTRACT

This work aims to analyze the distancing between the teaching of Brazilian Literature in the college teaching courses of Languages – Portuguese and the teaching practice required from teachers in Primary Schools as well as in Junior High Schools. It presents a draft of the historical panorama of the dictatorship years, during which most of the universities decided for the autonomy of literature facing the political facts, viewing the texts through the perspective of period styles, a theory spread in Brazil by Afrânio Coutinho. The analysis shows that, after the 1980's, the option for the inherent relativism of the postmodern thought and for the false political commitment of compared literature caused a reduction in the presence of Brazilian Literature in Primary and Junior High Schools due to the fact that the didactic materials remained faithful to the period styles and also because the graduating teachers did not have neither literary nor didactic materials to support their practice, which, instead of renewing itself becomes more and more distant from its possible.

**Key words:** Teaching. Teacher's Formation. Brazilian Literature.

### Graça Paulino

Doutora em Letras pela UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da UFMG.

E-mail: [grpaulino@uaivip.com.br](mailto:grpaulino@uaivip.com.br)

### Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Av. Antônio Carlos 6627, Pampulha. CEP 31270-901 – Belo Horizonte, MG – Brasil

\* Pesquisa financiada pelo CNPq.

Entendemos como *formação docente*, em sentido estrito, o conjunto de disciplinas e práticas pelas quais passa um aluno de Licenciatura, curso superior que visa à formação de professores e que se encerra com o recebimento de um diploma carimbado pelo MEC, com autorização para docência em todo o território nacional da(s) disciplina(s) nomeada(s) pela instituição. Tal etapa da graduação docente é coroada por uma cerimônia de formatura e pressupõe que os formandos tenham passado por um processo de ensino-aprendizagem que os tenha tornado aptos a assumir a docência na Educação Básica, pública ou privada. Esse processo universitário se divide em subáreas de conhecimento que, por sua vez, se subdividem em disciplinas, compondo um quadro curricular com conteúdos, práticas, cargas horárias e avaliações bem regulamentadas.

Nessa formação docente estrita e inicial, Literatura Brasileira constitui uma subárea do currículo de Letras que, com algumas disciplinas, faz parte do que se exige para a Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas. Em síntese, Literatura Brasileira, nos cursos de Licenciatura em Letras-Português, tem como objetivo formar os professores que irão ensinar no sistema escolar básico a língua e a literatura do País. Proponho-me a apresentar, neste ensaio<sup>1</sup>, uma visão crítica do que vêm ensinando e aprendendo professores e alunos de Literatura Brasileira em alguns cursos de Licenciatura em Letras, sem perder de vista o fato de que há diferenças significativas entre instituições, entre professores e entre alunos, embora tudo acabe resultando no recebimento de um mesmo diploma, que outorga os mesmos poderes e condições legais para o trabalho docente a todos os egressos.

Até os anos 50 do século passado, os estudos literários trabalhavam com antologias e com obras completas de autores consagrados, em abordagens que transitavam do positivismo ao impressionismo crítico, passando por estudos filológicos, históricos, estilísticos, gramaticais e, muito raramente, sociais, marxistas ou não. Eram poucas escolas, poucos alunos, famílias letradas, livros sem perguntas e respostas. Nas universidades, os catedráticos propunham direcionamentos teóricos e bibliografias literárias. Nos liceus, os textos literários serviam principalmente para sustentar a teoria gramatical normativa, a análise sintática e o detalhamento biográfico dos “grandes” poetas e romancistas nacionais.

Foi então que um professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Afrânio Coutinho, publicou um livro, *Introdução à Literatura no Brasil*, propondo uma

visão da literatura (e das artes em geral) do ocidente civilizado como uma evolução hegemônica de estilos, não mais fundados em escolhas subjetivas dos autores, mas em contextos simultaneamente históricos e estéticos, por isso denominados *estilos de época*. Desenrolando-se em seis volumes, com ensaios assinados por conhecidos críticos e professores de literatura da época, esses livros, pouco lidos, formaram a antologia crítica *A Literatura no Brasil* (1968). Mas, o que iria marcar a transformação dos estudos de Literatura Brasileira seria mesmo o texto introdutório de Afrânio Coutinho.

Os livros didáticos, com forma condutora de organização, após a multiplicação de alunos, de escolas e de professores nos anos 60, assumiram essa abordagem historiográfica, acrescentando à teoria e aos textos perguntas e respostas, para “orientar” o trabalho docente. O conteúdo das disciplinas que se denominavam *Literatura Brasileira*, em qualquer nível de escolarização, do secundário ao universitário, tinha como fulcro os estilos de época, datados, marcados nos textos. A divulgação deformadora do próprio pensamento de Afrânio Coutinho transformou a sucessão linear de estilos de época numa guerra infindável, em que o estilo novo superava o velho, sempre se opondo a ele radicalmente. Os exercícios, trabalhos escritos e provas que se seguiam à leitura dos textos insistiam na comprovação da habilidade do estudante em “enxergar” neles as características do estilo de época a que inevitavelmente pertenciam.

Ora, essa perspectiva carregava – ou ainda em diversas escolas carrega, já que o ensino de Literatura Brasileira não se desfez de todo dela – o que poderíamos chamar de *determinismo formalista* no modo de ler os textos literários. Como Afrânio Coutinho explicitamente situava seu posicionamento face à literatura dentro da *nova crítica*, ligada ao *new criticism* norte-americano dos anos 30, corrente defensora da autonomia da literatura ante outros fatos da vida social, criou-se, a partir da disseminação da teoria dos estilos de época, uma determinação prévia da leitura, que não podia fugir à alocação do texto num estilo e à explicitação das características inerentes a este. O estilo se impunha, inexoravelmente, ao texto literário, em verso ou em prosa. Diversos especialistas se dedicaram à tarefa de assim organizarem a história da Literatura Brasileira: Aderaldo Castelo, Soares Amora, Domício Proença Filho, entre outros.

O que não podemos esquecer é que estávamos sob um regime de ditadura militar. Os professores universitários marxistas em ação foram aposentados compulsoriamente em 1968, exatamente o ano da publicação de

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste ensaio foi apresentada, em mesa-redonda, no V SELIMEL – Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, realizado em Campina Grande – PB, em junho de 2007.

A *Literatura no Brasil*. O medo grassava nas universidades, ao lado das passeatas estudantis. Podia-se falar na função social da literatura apenas em teoria. Autores subversivos eram censurados e perseguidos. Assim, nada melhor que se voltar para uma história da literatura que evidenciava a *textualidade* de contextos estilísticos, buscando antes de tudo formar, acima dos poderes políticos e econômicos, leitores sem perspectivas destes, por que nada tinham a ver com eles.

François Dosse, em sua *História do Estruturalismo* (1993), marca 1967 como o ano em que se iniciou o que chama de *o canto do cisne*, paradoxalmente também um marco do fortalecimento de seus pensadores, que a partir de então tomam espaço nas Escolas de Altos Estudos e começam a ser traduzidos para diversas línguas. Diz que Foucault estava fora de Paris em 1968 e de suas passeatas, escrevendo *Arqueologia do Saber* (traduzido para o português em 1972). Entre nós, os estruturalismos, já que nunca houve um movimento unificado, também começam a ficar mais fortes nos estudos literários, enquanto estudantes, professores e jornalistas ousados no combate político eram torturados, mortos ou exilados. Nos cursos de Letras, a abordagem estruturalista, negando a história através de seu universalismo arquetípico, passou a conviver com a historiografia abstrata dos estilos de época, sem preocupações políticas.

Um livro dos anos 70, hoje esquecido ou repetido como novidade recém-descoberta, iria também exercer sua sutil influência nas licenciaturas em Letras, especialmente no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Trata-se de *Por um novo conceito de literatura brasileira* (1977), de Affonso Romano de Sant'Anna, que propunha incluir o cordel, os quadrinhos e a música popular no que chamávamos de Literatura Brasileira. Não foi difícil enfraquecer a atuação desse livro, sob o argumento de que seu propósito era a facilitação dos estudos literários pela vulgarização pura e simples.

A queda dos estilos de época nas grandes faculdades de Letras ocorreria apenas nos anos 80, com a entrada em cena da glamurosa linha de pensamento denominada de Pós-Modernismo, considerada por alguns como apologia de uma hipermodernidade, em que se radicalizou com poder total o tripé moderno de culto ao mercado, ao indivíduo e à tecnologia.

Os velhos textos foram trocados por novos, numa escolha que abominava critérios de qualidade literária, considerados parte do poder da velha guarda, minoritária e elitista. Criou-se uma falsa politização, a do "politicamente correto", para calar a boca dos remanescentes esquerdistas. Apagou-se a velha Teoria Literária, substituída pela Literatura Comparada, como se o comparatismo nunca tivesse existido nos estudos literários. Inse-

rida nos Estudos Culturais pós-estruturalistas, a Literatura Comparada negou o caráter estético da recepção literária, tornando objeto desta não mais os textos com suas especificidades de construção e criação, mas suas relações interculturais, de base temática: gêneros, etnias, minorias, referências contextuais globalizadas, suportes tecnológicos, fronteiras, entre outras.

A inserção dos alunos de Licenciatura em Letras no contexto acadêmico da Literatura Comparada exigiria leitura contínua de autores contemporâneos, de várias nacionalidades, tanto no que diz respeito à literatura quanto a certos textos de áreas de conhecimento com que seus estudos dialogam, especialmente a Antropologia, a Filosofia e a Sociologia. Sem alcançar a idade, as dimensões e o aprofundamento da velha Teoria Literária, a Literatura Comparada já exigiria dos leitores um vasto e diversificado repertório textual, que só algumas vezes seria conseguido de modo coerente na Universidade, por parte dos próprios professores, como no exemplo de Silvano Santiago.

A formação do professor de Literatura para o Ensino Fundamental e Médio nos cursos de Licenciatura em Letras passa longe dessa erudição sofisticada e empastada. Na maior parte das faculdades de ponta, se o velho historiografismo formalista desapareceu, o que os alunos estudam de literatura nada ou quase nada tem relação com sua prática docente. Isso porque os livros didáticos continuam insistindo nos estilos de época, pelos quais autores e textos são apresentados e estudados. Sem a sustentação da formação universitária, os professores se tornam reféns dos livros adotados.

Transformar esse quadro de crise no ensino de Literatura Brasileira exigiria consensos nas faculdades de Letras sobre prioridades dos alunos que se tornarão professores da Educação Básica. Exigiria leitura crítica dos manuais didáticos no que diz respeito ao tratamento que os textos literários recebem. Exigiria a formação de professores com segurança em seu processo de tratamento, a ponto de serem capazes de fazer suas próprias escolhas literárias, a par das escolhas feitas em nome dos alunos adolescentes. Só leitores formam leitores e quando o(a) professor(a) lê apenas por obrigação profissional, os alunos não têm nele(a) um modelo de gosto para apurar o seu.

Um compromisso verdadeiramente crítico dos estudos literários para com a realidade social, sem que se negue a identidade e o tratamento estético dos textos, parece ser uma perspectiva a ser considerada como saída possível para o impasse que se arrasta, de variadas maneiras, desde os anos 60 do século passado. A ameaça de abandono da Literatura enquanto disciplina da Educação Básica ainda ronda nossos educadores que

pouco lêem e por isso pouco respeitam os textos literários. Diversas pesquisas dos livros didáticos do Ensino Fundamental têm evidenciado que tal desrespeito começa cedo e apenas se agrava no Ensino Médio. Há, ainda, o falso acesso aos textos literários, com a recepção distorcida por temas transversais, questões éticas etc.

Apenas quando o compromisso dos professores das licenciaturas em Letras se voltar para o que ocorre com seus alunos fora da Universidade, nas escolas da Educação Básica, com suas facetas próprias, diversas, muitas vezes pobres, distantes da alta cultura, poderemos mudar esse quadro de crise, que não foi criado por um ou outro acadêmico, mas pela maioria dos doutores que querem lecionar na Pós-Graduação, tolerando a Licenciatura apenas como um martírio inevitável ou uma “enganação”.

#### REFERÊNCIAS

COUTINHO, Afrânio (Org.) *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 1968.

DOSSE, François. *História do estruturalismo: o canto do cisne, de 1967 aos nossos dias*. São Paulo: Ensaio; Campinas: UNICAMP, 1994.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Por um novo conceito de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

---

Recebido em junho de 2007

Aprovado para publicação em agosto de 2007

---



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Conhecimentos lingüísticos: ensino e formação do professor de língua portuguesa

MARIA AUGUSTA G. DE M. REINALDO

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

Este artigo tematiza os saberes necessários ao *saber fazer* do professor de Língua Portuguesa, no quadro atual dos estudos da área de linguagem e da área educacional de formação docente. Como resultados de pesquisa, mostra o distanciamento entre as atividades de conhecimentos lingüísticos prescritas oficialmente e as atividades prescritas na sala de aula de ensino médio da cidade de Campina Grande: os dados evidenciam a dependência do professor em relação ao livro didático e apontam para a necessidade de um modelo formativo que enfatize o saber sobre ensino, contribuindo para autonomia do professor na elaboração de atividades didáticas.

**Palavras-chave:** Descrição de Língua. Saber Docente. Atividade Didática.

## Linguistic knowledge: teaching and portuguese teacher's formation

### ABSTRACT

This article concerns the necessary knowledge for *the knowing how to do* of the Portuguese teacher, in the current studies in the language and in the teacher formation areas. As results of researches, it shows the distancing among the officially prescribed linguistic activities from the ones prescribed in high school classes in the city of Campina Grande: the data proves the teacher's dependence to the textbook and point to the necessity of a teacher's formation model that emphasizes knowledge about teaching, contributing so to the teacher's autonomy in the elaboration of didactic activities.

**Key words:** Language Description. Teacher Knowledge. Didactic Activity.

### Maria Augusta G. de M. Reinaldo

Doutora em Lingüística pela UFPE. Professora da Unidade Acadêmica de Letras – CH/UFCC.

E-mail: freinaldo@uol.com.br

### Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, Av. Aprígio Veloso, 882, Bodocongó. CEP 58109-970 – Campina Grande, PB – Brasil

## INTRODUÇÃO

O ensino de gramática sempre foi orientado pela tradição de se conceber a língua como sistema de formas (conhecidas hoje como fonemas, morfemas, sintagmas, orações) e a gramática como construto teórico que identifica essas unidades formais e descreve as relações entre elas e suas possibilidades combinatórias no interior do sistema. No entanto, os estudos lingüísticos teóricos e aplicados produzidos nas duas últimas décadas do século XX têm mostrado, com base em novas concepções de língua e de gramática, que o conhecimento gramatical, também denominado de conhecimento lingüístico, por ser constitutivo do ler e do escrever, não se reduz ao domínio de regras gramaticais descontextualizadas: todas as formas lingüísticas funcionam como pistas e instruções de sentidos possíveis para uma determinada seqüência lingüística usada como texto numa dada situação de interação.

No Brasil, esse modo de pensar o ensino de gramática ganhou mais visibilidade, a partir dos fins da década de 90 do século XX, ao ser oficializado em documentos parametrizadores (cf. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – 1997 e 1998 – e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – 1999, Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Médio+, 2002; e, mais recentemente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006).

As concepções de língua, texto e gramática, presentes nestes documentos, vêm reorientando, por sua vez, os instrumentos de avaliação do ensino de Português, representados, de um lado, pela ficha de avaliação do livro didático, divulgada no Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, para o Ensino Fundamental, e mais recentemente, para o Ensino Médio, no Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio); e, de outro, pelas provas adotadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Nesse quadro oficial de reorientação do ensino de gramática, este artigo tem como objetivos: a) analisar em que medida e de que maneira esse novo modo de pensar a abordagem do conhecimento gramatical se encontra presente em atividades de conhecimentos lingüísticos, no contexto de Ensino Médio; e b) discutir as

implicações dos resultados para uma abordagem formativa que contemple a relação teoria/prática no decorrer da formação inicial.

Os dados empíricos para a reflexão constam de atividades<sup>1</sup> de conhecimentos lingüísticos, coletadas em dois contextos: o de ensino médio, representado por exercícios ou simulados aplicados para alunos do 3º ano de 8 escolas (4 da rede pública e 4 da rede privada) da cidade de Campina Grande – PB, no período de setembro de 2005 a fevereiro de 2006<sup>2</sup>; e o contexto de formação inicial do professor de Língua Portuguesa, representado por exercícios elaborados por alunos-estagiários do Curso de Letras da UFCG, no âmbito da Prática de Ensino de Língua Portuguesa II, e por alunos-monitores de um curso de extensão de Língua Portuguesa, destinado a alunos da escola pública de ensino médio<sup>3</sup>. A metodologia de análise dos dados classifica-se como descritivo-interpretativa.

Três partes, além desta introdução, organizam este artigo. Na primeira, são apresentados os dois componentes necessários à formação do professor de língua – conceitos e metodologias de descrição/análise do objeto língua e a integração teoria/prática de ensino desse objeto. Na segunda parte, são analisadas, à luz dessas contribuições, dados relativos ao ensino de conhecimentos lingüísticos no contexto de Ensino Médio. Na terceira parte, com base em dados do contexto de formação inicial, enfatiza-se a relevância de se investir nos chamados saberes sobre o ensino (integradores), tendo em vista a construção da autonomia do professor de língua portuguesa. As considerações finais encerram o artigos.

## SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE LÍNGUA

Objeto de estudo nas três últimas décadas do século XX, a formação de professores tem mobilizado não só os profissionais de educação, mas também aqueles vinculados a áreas específicas (por exemplo, a Lingüística Aplicada), o que aponta para a formação docente como um dos componentes do sucesso/fracasso escolar.

Nessa perspectiva, os estudos da área educacional têm apontado dois componentes necessários ao *saber fazer* do professor de um conteúdo específico: os saberes conceituais e metodológicos e os saberes integrados-

<sup>1</sup> A noção de atividade é aqui entendida como um instrumento de ensino-aprendizagem que envolve uma ou mais tarefas (comandos que atualizam uma atividade escrita), distribuídas em folha de exercícios, com o objetivo de ensinar saberes relativos ao eixo conhecimentos lingüísticos, no quadro da disciplina Língua Portuguesa.

<sup>2</sup> Esses dados fizeram parte do relatório final do subprojeto *Gramática e análise lingüística: as influências na prova de vestibular e no ensino médio* (2005-2006), vinculado ao projeto integrado *Avaliação do vestibular da UFCG: características, influências e discursos* (2005-2007).

<sup>3</sup> Trata-se do curso *Conhecimentos de Língua Portuguesa*, ação de formação continuada, comitente à divulgação dos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM, 2007).

res. Os primeiros referem-se ao conhecimento do objeto de ensino – o conhecimento dos problemas que originaram a construção de determinados saberes na área e sua articulação de forma coerente, de modo a evitar visões estáticas e dogmáticas, deformadoras da natureza do conhecimento; o conhecimento das orientações metodológicas adotadas na construção dos saberes da área; bem como o conhecimento, de alguma forma, dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas. Já os saberes integradores são relativos ao ensino dos conteúdos escolares e se originam das pesquisas realizadas na área de ensino do conteúdo específico (CARVALHO; PEREZ, 2002).

### Saberes conceituais e metodológicos sobre língua

Falar dos saberes conceituais e metodológicos sobre língua, enquanto componente da formação do professor de língua portuguesa, significa falar de saberes relativos às concepções e respectivos procedimentos de descrição/análise da língua. Nesse sentido, torna-se necessário ao professor situar-se na pluralidade de estudos da linguagem, produzindo reflexões, de forma a dar suporte às exigências relativas ao estágio atual dos estudos lingüísticos. Barbosa (2007) ilustra essa questão, ao defender que um encaminhamento eficiente, na sala de aula, sobre os fatos da língua, exige a consideração de três tipos de saberes, brevemente descritos a seguir.

a) *O saber da norma vernácula de uso do falante*: esse saber que ultrapassa a competência lingüística inata do falante e é compartilhado por sua comunidade, razão por que é denominado, no âmbito dos estudos sociolingüísticos, de saber social da língua: aquele que é recebido inicialmente no âmbito familiar e ampliado, em seguida, na rede de convívio em sociedade que se prolonga ao alcance da esfera de atividade social mais próxima, formando a memória afetiva de identidade cultural de grupo. Constitui, pois, a base lingüístico-cultural do falante que integrará com a tradição escrita encontrada na escola, via eventos de leitura e de oralização da escrita.

Considerando que o objetivo da escola é colaborar para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, com o domínio da variedade lingüística considerada padrão, o primeiro passo do professor é conscientizar o aluno dos usos locais da língua, que podem diferir do uso convencionalizado como padrão. No entanto, a tradição das práticas escolares tem ignorado essa tarefa, fato amplamente registrado na memória de nossos escritores, como bem retratam as passagens a seguir:

(1) Eu não lia direito, mas arfando penosamente conseguia mastigar os conceitos sisudos: “a preguiça é a chave da pobreza”; “quem

não ouve conselhos raras vezes acerta”; “fala pouco e bem e ter-te-ão por alguém”. Esse Terteão para mim era um homem e não pude saber que fazia ele na página final da carta (RAMOS, 1992, p. 99). (2) Entrei numa lida muito dificultosa. Martírio sem fim o não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto. Acho bem que foi desse tempo o mal que me acompanha até hoje de ser recanteado e meio moco-rongo. Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha landineza e entendimento. Na rua e na escola – nada; era completamente afrásico. As pessoas eram bicho do outro mundo que temperavam um palavreado grego de tudo. (BERNARDES, apud BORTONI-RICARDO, 2004, p. 13-14).

Ambos os trechos retratam o vácuo existente entre o saber social da língua, representado nos usos locais que o aluno traz de sua comunidade de fala, e o uso escrito padrão, encontrado na esfera escolar: no primeiro caso, tem-se o estranhamento diante do fenômeno da mesóclise, típico do registro formal escrito, o que exige a mediação do professor, tendo em vista a incursão do aluno no mundo da escrita formal literária; no segundo caso, tem-se o efeito do silenciamento, provocado pela ausência de situações didáticas de uso e reflexão sobre as especificidades do saber lingüístico da comunidade de origem do aluno e do saber lingüístico de uso na comunidade escolar.

b) *O saber descritivo-prescritivo*: saber fornecido pelo modelo greco-romano de gramática, resultante na gramática tradicional, que fornece categorias descritivas gerais (verbo, substantivo, pronome...) e assume o princípio de que qualquer variedade lingüística não pertencente a um dado conjunto de variedades eleitas como padrão constitui uma variedade errada para o uso formal. Tais variedades eleitas são apresentadas através de regras, a exemplo das que determinam os critérios para a colocação dos pronomes pessoais átonos, como atesta a regra transcrita a seguir: “Não se inicia o período por pronome átono: *Sentei-me, enquanto Virgília calada, fazia estalar as unhas*” (BECHARA, 1999, p. 588).

Desse ponto de vista, é importante frisar que em nenhum lugar a língua padrão é falada na sua plenitude, uma vez que o próprio conjunto de regras do certo, presente na gramática tradicional, foi constituído pela reunião de pequenas amostras de um universo de variedades lingüísticas da escrita literária, como é o caso do exemplo acima, extraído de Machado de Assis. Nesse sentido, a observação restrita do conjunto de regras da gramática tradicional tende a ser artificial, por tratar-se de um conjunto de convenções gráficas, sintáticas, de pronúncia e de variedades morfológicas, formado por gente de lugares, momentos históricos e estilos diferentes. Por essa razão, não deve ser apresentado na sala de

aula como a descrição da língua na sua totalidade, mas como a descrição de parte da língua escrita literária, acrescida de determinadas convenções artificiais. Esse encaminhamento evitará dois equívocos, resultantes da imagem de língua única associada à escrita: o de pensar que todas as realizações não enquadráveis no conjunto das regras apresentadas na gramática estão erradas, por não existirem na língua; e o de pensar que a língua está sendo destruída pelos falantes. Ambos os posicionamentos não se sustentam numa análise empírica dos usos da língua.

c) *O saber descritivo-científico*: saber construído pelas teorias lingüísticas, com foco na estrutura, na interação ou no texto/discurso. Esse tipo de saber torna o professor mais capaz de entender, pela abstração, problemas já conhecidos e de melhor explicar problemas nem sempre previstos no modelo analítico da gramática tradicional. Permite também o entendimento de que a gramática escolar não descreve toda a realidade da língua e de que as pesquisas lingüísticas não se ocupam da questão do padrão escolar: são preocupações diferentes, ainda que relacionadas.

Portanto, o conhecimento dos três saberes sobre o objeto de ensino – língua – impõe-se à formação docente como condição para o professor de português compreender as várias formas de funcionamento da língua, hoje e no passado, bem como as diversas percepções teóricas (estruturalista, sócio-cognitiva, textual-discursiva, entre outras) desse funcionamento.

### Saberes sobre ensino de conhecimentos lingüísticos

Os saberes sobre ensino (ou integradores), no âmbito da reflexão sobre a língua, são aqui entendidos como os saberes construídos por meio de práticas formativas em que o professor é conduzido a tomar consciência de questões envolvidas no ensino-aprendizagem desse eixo do ensino de língua portuguesa.

Tais saberes de formação docente hoje devem ser orientados pelo que tem se firmado na instância acadêmica como movimento de revisão crítica do ensino de gramática, a partir do questionamento sobre a validade do modelo que contempla apenas o saber descritivo-prescritivo da gramática tradicional. Defende-se, com efeito, o ensino de gramática centrado na observação conjunta dos recursos lingüísticos em suas diferentes dimensões de análise (fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática), envolvendo os níveis lexical, frasal e textual-discursivo, enquanto pistas e instruções

de sentidos, e os mecanismos, princípios e fatores que são coadjuvantes deste funcionamento dos recursos lingüísticos nas seqüências textuais integrantes de um gênero textual, escrito e falado, seja em situações públicas e formais, seja em situações privadas e informais (GERALDI, 1993; NEVES, 2001; TRAVAGLIA, 2004). Nesse sentido, o conhecimento gramatical passa a ser chamado de conhecimento lingüístico, envolvendo várias dimensões de análise.

O reconhecimento pelo Estado desse novo modo de pensar a reflexão sobre a língua, construído pela pesquisa lingüística teórica (de texto e de discurso) e aplicada, tem-se constituído vetor de inovação e desenvolvimento/modernização do ensino de Português, através dos documentos oficiais (APARÍCIO, 1999; PIETRI, 2003). No contexto de ensino fundamental defende-se, por exemplo, que:

[...] análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática. Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (PCNLP, 1998, p.78).

No contexto do ensino médio, prescreve-se a análise discursiva integradora das diferentes dimensões envolvidas na produção de sentidos como meio de favorecer que “os alunos construam uma consciência lingüística e metalingüística essencial para sua formação” (OCEM, 2006, p. 31)<sup>4</sup>.

Portanto, na construção dos saberes integradores acerca da reflexão sobre a língua, o docente em formação deve ser levado a identificar e discutir os conceitos e procedimentos analíticos que fundamentam a elaboração dos materiais didáticos aplicados em sala de aula.

### SABERES MOBILIZADOS EM ATIVIDADES DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

As reflexões apresentadas nesta seção resultam da observação de dados gerados nos contextos do ensino médio e da formação inicial em Letras, conforme descrito na introdução. As atividades são cotejadas quanto à presença dos saberes conceituais a elas subjacentes, conforme descrição a seguir.

<sup>4</sup> As OCEM (2006) constituem uma retomada dos PCEM (1999), dos PCNEM+ (2002) e das OCEM (2004), com proposta de categorias de análise das práticas de uso da língua (gem).

### Em contexto de ensino médio

A constatação de ordem geral, em relação ao material coletado neste contexto, diz respeito à fonte das atividades constituídas, em sua quase totalidade, de tarefas representadas por questões objetivas de múltipla escolha extraídas de livros didáticos, que por sua vez tendem a reproduzir as questões utilizadas nos exames vestibulares das Instituições de Ensino Superior<sup>5</sup>. Esse dado significa, por um lado, a forte repercussão sobre a escola dos modelos de atividades sinalizados por essa instância avaliadora do ensino médio, que é o vestibular; e por outro, a dependência acentuada do professor das atividades apresentadas no livro didático, muitas vezes, sem condições de escolha da linha teórico-metodológica adotada.

Em relação à mobilização dos saberes conceituais subjacentes às atividades de conhecimentos lingüísticos, os dados da escola pública e da escola privada revelam a presença quase exclusiva do saber descritivo-prescritivo sobre a língua. Os comandos com foco nesse saber levam, por vezes, à imagem de língua como fenômeno homogêneo, único, pois a preocupação com o padrão escrito está dissociada da sua relação com a fala e com a variabilidade dos usos lingüísticos. Essa ausência da relativização do padrão escrito resulta em comandos minimamente elaborados como os dos exemplos (1) e (2):

Ex. 1:

Assinale a alternativa correta:

Comunique \_\_\_\_\_ professora que a reunião terá início \_\_\_\_\_ oito horas. Peça-lhe que chegue \_\_\_\_\_ tempo.

- a) à – às – à
- b) à – às – a
- c) à – as – a
- d) a – às – a (Escola A – Pública)

Ex. 2:

(Fuvest-SP) Assinale a frase gramaticalmente correta

- a) Não sei por que discutimos.
- b) Ele não veio por que estava doente.
- c) Mas porque não veio ontem?
- d) Não respondi porquê não sabia.
- e) Eis o porque da minha viagem. (Escola E – Particular)

Registra-se, em ambos os comandos, a reflexão centrada no aspecto normativo, dissociada do aspecto con-

vencional da grafia. Em (1), o uso escrito padrão está relacionado à representação gráfica da combinação de formas lingüísticas em contextos morfossintáticos diferenciados. Em (2), observa-se também relação das convenções gráficas com os diferentes contextos morfossintáticos.

Outro traço acentuado das atividades coletadas, em ambos os contextos pesquisados, é a presença recorrente da reflexão metalingüística com um fim em si mesma. Nesse sentido, as tarefas que compõem as folhas de atividades se restringem ao reconhecimento e à classificação do fenômeno lingüístico focalizado, sem a apresentação de contribuições relevantes para a sua compreensão efetiva. Relacionado a essa restrição, está o foco na dimensão de análise: de forma isolada, em frases descontextualizadas, considera-se apenas uma dimensão, em sua maioria, de ordem sintática ou morfológica, sem articulação com os possíveis efeitos de sentido resultantes. Atestam essa forte tendência da amostra pesquisada os exemplos (3) e (4), a seguir:

Ex. 3:

Identifique a alternativa em que os termos destacados exercem, respectivamente, as funções de sujeito e objeto indireto:

- a) Serão necessários aos alunos muitos dias de férias.
- b) Faltam poucos dias para que se entregue à prefeitura o manifesto popular.
- c) Voltaram todos e ficaram surpreendidos com o acontecimento.
- d) Há muitas flores a serem oferecidas ao professor.
- e) O entusiasmo com que ele entra na sala de aula revela o seu amor à sua profissão. (Escola A – Pública)

Ex. 4:

(UFGO) Na frase: “Ela tem um quê misterioso”, o processo de formação de palavras chama-se:

- a) composição
- b) aglutinação
- c) justaposição
- d) derivação imprópria
- e) parassíntese (Escola F – Particular)

Oriundos de diferentes instituições, ambos os comandos focalizam a reflexão metalingüística centrada no reconhecimento da nomenclatura do fenômeno lingüístico enfocado, contemplando uma dimensão analítica – de ordem sintática, no primeiro caso, e de ordem morfológica, no segundo caso. Essa restrição a apenas uma dimensão sinaliza a forte tendência das tarefas escolares

<sup>5</sup> No material coletado, as questões objetivas de múltipla escolha extraídas de exames vestibulares distribuem-se em 35 Instituições de ensino superior: UFPB, UEPB, UFMG-MG, UESO-SP, PUC-SP/RS/PR, Ufam, FGV, UFES, UEPG-PR, FAAP-SP, F. Araraquara, Unimep-SP, UNESP-SP, UnB-DF, UFSC, ITA-SP, Fuvest-SP, Esan-SP, FUMEC-MG, UFPA, Unifesp-SP, UFF-RJ, FEI-SP, FCMSC-SP, UFGO, UFSCar, UFCE, UEL, ESPM, Acafe-SC, MACK-SP, UNICAMP-SP e Osec-SP.

a reduzirem o nível de complexidade de análise dos fenômenos lingüísticos, sem contribuição para uma compreensão mais ampla do seu funcionamento.

A reflexão metalingüística centrada nas contribuições do saber descritivo-científico, contemplando, de forma integrada, mais de uma dimensão de análise do fenômeno lingüístico, está representada em reduzida parte dos dados coletados em ambos os contextos pesquisados. Mais uma vez, os exemplos são oriundos da instância universitária, conforme ilustram os exemplos a seguir:

Ex. 5:

(UFSM-RS) "Se Deus cantasse, cantaria com a voz de Milton" (Elis Regina). Analise a frase proposta e escolha a alternativa que apresenta a afirmação INCORRETA.

- a) A conjunção "se" inicia uma oração subordinada que indica uma hipótese.
- b) A vírgula separa a oração que antecede a principal.
- c) O emprego de "cantasse" e "cantaria" evidencia uma correlação adequada entre os modos subjuntivo e indicativo.
- d) O segmento "com a voz de Milton" expressa a idéia de instrumento.
- e) O sujeito da segunda oração é indeterminado. (Escola B – Pública)

Ex. 6:

(UEPB) Na afirmação

Ela é ótima motorista, apesar de ser mulher

I – Há um discurso explícito afirmando que as mulheres dirigem bem.

II – Há na expressão um termo concessivo que introduz um argumento contrário ao que foi dito antes.

III -Há um pressuposto usado como recurso argumentativo de que toda mulher dirige mal.

Assinale a alternativa correta:

- a) Apenas III está correta.
- b) Apenas I está correta.
- c) II e III estão corretas.
- d) I e II estão corretas.
- e) Apenas II está correta ( Escola C – Particular)

Ambos os exemplos, que reproduzem questões de provas de vestibular, abordam, de forma associada, várias dimensões analíticas envolvidas na explicação dos fatos lingüísticos enfocados, com nomenclatura diferenciada, inspirada nas contribuições dos estudos lingüísticos mais recentes. Em (5), a dimensão sintática está contemplada na alternativa (e); a sintático-semântica, nas alternativas

(a) e (d); e a sintático-coesiva está ilustrada na alternativa (c). Observa-se ainda a combinação da dimensão normativa da pontuação e sua relação com a sintaxe, na alternativa (b). Em (6), há a presença da dimensão semântico-argumentativa.

Em outro estudo (REINALDO, 2006)<sup>6</sup>, ficou demonstrado que a presença da nomenclatura recente e diferenciada, bem como a abordagem integrada dos fenômenos lingüísticos constituem as principais dificuldades, para professores e alunos, em provas de vestibular. Ilustra essa constatação a seguinte fala de uma professora, ao referir-se ao modelo de questões relativas a conhecimentos lingüísticos, presentes na prova de Língua Portuguesa do vestibular UFCG:

[...] vocês abordaram apenas os aspectos semântico-pragmáticos. Vocês não abordaram os aspectos... outros aspectos da língua... a estrutura, os... que é o que as gramáticas, mesmo as gramáticas indicadas, como a de Willian Cereja, de Roberto Mesquita... são gramáticas que são indicadas pra o ensino médio, que está na lista do vestibular... certo?... e... mesmo essas gramáticas que já lidam com o sentido semântico, elas não abordam questões dessa maneira... quer dizer... as questões estão direcionadas unicamente pra leitura... a leitura... a argumentação... não que a proposta não seja boa... é ótima... agora, no entanto, nosso aluno ele ainda não tem acesso a isso... ele não tem acesso a esse vocabulário... (P1).

Essa passagem pode ser considerada eloqüente, em termos de resistência à mudança do paradigma de reflexão gramatical, sinalizado na prova de vestibular em análise. Demonstrando, em seu discurso, ser conhecedora de outro modelo analítico dos fatos lingüísticos (vocês abordaram apenas os aspectos semântico-pragmáticos; as questões estão direcionadas unicamente pra leitura... a leitura... a argumentação), a reprovação do modelo de reflexão sobre a língua é justificada por não ser acessível ao aluno (no entanto, nosso aluno ele ainda não tem acesso a isso... ele não tem acesso a esse vocabulário), o que seria solucionado com a mudança do enfoque pela professora.

Essa situação traduz também, a nosso ver, a desarticulação entre o saber conceitual e metodológico aprendido pelo professor nos cursos de formação e o saber sobre ensino, traduzido nas atividades de reflexão lingüística aplicadas no cotidiano de sua prática. Temos defendido a hipótese de que não tem havido, na formação inicial e continuada, espaço suficiente destinado à didatização dos saberes conceituais sobre língua, apresentados ao professor, componente formativo que pode

<sup>6</sup> A base empírica do referido estudo foi constituída no projeto integrado aqui citado.

conferir mais autonomia a esse profissional, em termos de escolha, elaboração e diversificação de materiais didáticos, recorrendo, na medida do possível, a fontes ilustrativas dos usos lingüísticos utilizadas para a elaboração. Algumas reflexões nesse sentido são apresentadas no item a seguir.

### Em contexto de formação inicial

Adotamos a visão do ensino de língua que defende o deslocamento da construção exclusiva de conhecimento sobre a língua em si, para o conhecimento e domínio de seus usos sociais. Com efeito, ao abordar-se o ensino da língua, consideram-se os textos (orais e escritos) em situações sociais variadas, uma vez que eles se submetem às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção.

Essa visão de ensino de língua reflete uma mudança de foco na formação de professores<sup>7</sup>, em pelo menos dois pontos: o primeiro refere-se à didatização de saberes e o segundo, à necessidade de formação continuada. Entendemos a didatização como o processo de mobilização de saberes oriundos de diversas instâncias e tradições que se tornam outros ao serem transpostos para uma situação de ensino – saberes ensinados (SCHNEUWLY, 1995); e a necessidade de formação continuada como a exigência de atualização profissional constante, tendo em vista que os conhecimentos profissionais são mutáveis, criticáveis e passíveis de revisão.

Dessa forma, preparar o professor com base apenas no domínio do objeto de estudo (saber disciplinar, no caso a língua) e das técnicas de ensino, como faz o modelo aplicacionista de formação docente, não contempla a didatização de saberes, nem considera o dinamismo dos conhecimentos, visto que esse modelo prevê o aprendizado, pelos alunos de licenciatura, das disciplinas isoladas, com possível aplicação apenas no final do curso, por ocasião do estágio. Esse procedimento enfatiza, portanto, a cristalização de conhecimentos e práticas. Essa parece ser a principal constatação da análise dos dados dos contextos de ensino médio, apresentada no item anterior.

Nesse sentido, a alternativa de formação docente que se apresenta mais produtiva contempla a didatização de saberes e considera o dinamismo dos conhecimentos, conduzindo o professor a desenvolver a competência de buscar fontes de conhecimentos para a resolução dos problemas encontrados em sua prática (formulação de

atividades, interação professor-aluno, avaliação de aprendizagem, entre outros), o que implica a consideração de seu letramento acadêmico-profissional, conferido pelo acesso aos meios de publicação de sua área (ANDRADE, 2005). Com esse foco no potencial emancipatório do professor, a formação inicial pode garantir ao aluno-professor a percepção de que poderá movimentar-se num mundo que é marcado por fontes diversas de saber, condição indispensável para sua atualização e conseqüente reorientação da prática profissional.

A título de ilustração, são apresentadas, a seguir, duas atividades de conhecimentos lingüísticos que podem contribuir, enquanto prática formativa, com o que entendemos como emancipação (autonomia) do aluno-professor, pois contemplam, além da didatização do saber conceitual, a convivência com fontes de saber que devem ser buscadas no estudo da língua, tendo em vista uma descrição que contemple os usos da língua. A primeira foi produzida no contexto de orientação da disciplina Prática de Língua Portuguesa II, destinada ao desenvolvimento de experiências de ensino no ensino médio.

Ex. 1:

Leia os trechos abaixo, observando, atenciosamente, as palavras destacadas. A seguir, correlacione-os às proposições ao lado, enumerando a segunda coluna de acordo com a primeira.

(1) "Gostaria de lembrar aos traidores quem faz com um, faz com vários" (VEJA, C.L.12).

(2) "Acho, como toda pessoa sensata, que os corruptores e corrompidos têm que ser punidos" (CAROS AMIGOS, C.L. 16).

(3) "Amei todos os recados" (VEJA, C.L. 16).

(4) "Concordo com vocês que Daniella Cicarelli deu a volta por cima" (FLASH, C.L. 5).

(5) "A reportagem "Trair e Coçar é só Começar" está tão verdadeira" (VEJA, C.L.5

(6) "Parabéns... pela reportagem que trata de uma realidade nada virtual"( VEJA, C.L. 3) .

(7) Acho muito estranho que um *mulherão* desses tenha se apaixonado pelo Ronaldo (FLASH, C.L. 6) .

( ) Verbo, na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, utilizado com o objetivo de apresentar um sentimento.

( ) Utilização de verbo na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, apontando um posicionamento do autor, revelando uma convergência de opiniões.

( ) Verbo na 1ª pessoa do singular do futuro do pretérito para indicar modalização acerca da opinião do autor.

( ) Utilização de verbo na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, revelando uma suposta opinião, acerca de determinado assunto.

<sup>7</sup> Embora estejamos nos referindo ao professor de língua, essa formação abrange professores de todos os conteúdos disciplinares.

- ( ) Adjetivo relacionado ao assunto discutido.
  - ( ) Adjetivo relacionado à matéria publicada em VEJA.
  - ( ) Utilização de substantivo com significação aumentada através de um elemento que lhe empresta idéia acessória.
- (Extraído de *Relato de Experiência Didática no Ensino Médio*. UAL/UFCC, 2005).

Na elaboração desta atividade, evidencia-se a ampliação dos saberes envolvidos na reflexão sobre a língua. Nesse sentido, a reflexão procura combinar conceitos relativos à dimensão morfossintática das formas lingüísticas fornecidos pela descrição tradicional (verbo, substantivo e adjetivo) com a dimensão semântico-enunciativa, fornecida pela descrição funcional, que põe em foco os usos e os sentidos dessas formas num gênero específico, no caso, carta de leitor, recorrendo, para isso, à diversidade de fontes desses usos lingüísticos em diferentes suportes.

A preocupação com uma reflexão lingüística que contemple mais de uma dimensão analítica e que tenha como referência os usos sociais da língua pode ser encontrada também na atividade a seguir:

Ex.2:

Leia a propaganda que segue e assinale a alternativa incorreta quanto às considerações de ordem semântica e sintática:

O pôr-do-sol que você precisa, a CVC Cruzeiros tem.

CVC Cruzeiros. Agora com 5 navios na costa brasileira.

Porque o importante num cruzeiro é a companhia (Veja, 23 de agosto de 2006).

- a) No primeiro período tem-se uma oração em ordem inversa iniciada pelo objeto direto.
- b) O pronome “que” retoma o substantivo pôr-do-sol e funciona como complemento da forma verbal “precisa”.
- c) O advérbio “agora” indica tempo não cronológico, significando “neste momento” ou período imediatamente seguinte a este.
- d) O substantivo “pôr-do-sol” funciona como núcleo do sujeito da forma verbal “tem”.
- e) O termo “companhia” apresenta duplo sentido, pois pode se referir tanto à companhia de viagens CVC, quanto aos acompanhantes de viagem dos clientes dessa companhia de turismo.

Nesta questão de múltipla escolha, o conjunto de proposições procura dar conta de uma análise integrada, no nível da frase, contemplando as dimensões sintática e semântica das formas lingüísticas atualizadas num exemplar de gênero do domínio publicitário.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo o trajeto proposto para nossa reflexão, julgamos relevantes as seguintes considerações. Em re-

lação ao tratamento, no contexto de ensino, do saber sobre conhecimentos lingüísticos, em atividades destinadas aos alunos do ensino médio, destacam-se duas constatações: a) a semelhança, nas salas de aula da escola pública e da escola privada, quanto à natureza da reflexão sobre a língua: presença acentuada de atividades orientadas basicamente pelo saber descritivo-prescritivo com base em categorias da gramática tradicional, focalizando a identificação e a classificação do fato lingüístico, na dimensão formal da palavra e da frase, frequentemente dissociada de um contexto de uso; e b) a presença tênue, em ambos os contextos escolares pesquisados, da abordagem integrada dos conhecimentos lingüísticos, recomendada nos documentos oficiais: as poucas ocorrências se encontram nos exemplos extraídos de provas de vestibulares nacionais e inseridos em livros didáticos, o que aponta para a repercussão das exigências do vestibular sobre o ensino médio, sinalizando novos modos de avaliação de conhecimentos lingüísticos. No entanto, esses materiais não são objeto de elaboração por parte do professor em serviço, que se apresenta como refém das tarefas do livro didático, muitas das quais com enfoque estritamente estrutural.

Esses resultados do contexto de ensino apontam para necessidade de se adotar, ao longo do curso de Letras, práticas formativas que mobilizem, de forma equilibrada, os saberes conceituais e os saberes integradores sobre língua, de modo a evitar a dicotomia teoria/prática, responsável pelo distanciamento entre o saber produzido na academia e o saber produzido no sistema escolar, como ficou evidenciado na fala de P1. Essa condição, durante a formação inicial, confere autonomia ao aluno-professor, em termos de produção de material didático de Língua Portuguesa, competência que torna o professor apto para lidar com as restrições impostas pelo sistema de ensino.

#### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila T. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APARÍCIO, Ana Sílvia M. *A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo*. 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BARBOSA, Afrânio. Gonçalves Barbosa. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia; BRANDÃO, Sílvia (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

- BORTONI-RICARDO, Stella. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. MEC/SEMTEC, 2006.
- GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Referenciais curriculares para o ensino médio do estado da Paraíba*. João Pessoa: SEC, 2007.
- PIETRI, Emerson de. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil*. 2003. 202 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- REINALDO, Maria Augusta. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, EDUC, v. 15. 2006.
- SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la transposition didactique. In: CHISS, J. L.; DAVID, J.; REUTER, Y. *Didactique du français*. Paris: Nathan, 1995. p. 47-62.
- TRAVAGLIA, L. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

---

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado para publicação em setembro de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Ensino de gramática com base no texto: subsídios funcionalistas

---

MARIA ANGÉLICA FURTADO DA CUNHA, MARIA ALICE TAVARES

---

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

Fundamentando-nos na proposta funcionalista de análise da língua, propomos estratégias para o ensino de gramática nas escolas de nível fundamental e médio, através de atividades de leitura, análise e produção de textos orais e escritos de gêneros variados. Nessa perspectiva, abordamos os seguintes tópicos: concordância entre sujeito e verbo, recursos de superlativização e conectores coordenativos.

**Palavras-chave:** Ensino de Gramática. Abordagem Funcionalista. Textos Orais e Escritos.

## Text-based teaching of grammar: functionalist contributions

### ABSTRACT

Based on the functionalist approach to language analysis, we suggest some strategies for grammar teaching in the basic and intermediate levels of schooling, through activities of reading, analysis and production of spoken and written texts in different genres. From this perspective, we focus on the following topics: agreement between subject and verb, superlativization devices and coordinating connectives.

**Key Words:** Grammar Teaching. Functionalist Approach. Written and Oral Texts.

### **Maria Angélica Furtado da Cunha**

Doutora em Linguística pela UFRJ. Professora da UFRN.  
E-mail: angelica@ufrnet.br

### **Maria Alice Tavares**

Doutora em Linguística pela UFSC. Professora da UFRN.  
E-mail: aliceflp@hotmail.com

### *Endereço para correspondência:*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de  
Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Letras.  
Campus Universitário – Lagoa Nova. CEP 59072-970 –  
Natal, RN – Brasil

## INTRODUÇÃO

Neste texto, discutimos algumas contribuições ao campo pedagógico provenientes de pesquisas de vertente funcionalista realizadas na região Nordeste. Tais contribuições dizem respeito, em especial, a formas eficazes, críticas e criativas de abordagem a tópicos da gramática da língua portuguesa nos níveis de ensino fundamental e médio. Nessa perspectiva, sugerimos procedimentos de base funcionalista para o tratamento da gramática em sala de aula, isto é, procedimentos de análise e produção linguística que levam em conta as funções desempenhadas pelos itens gramaticais em seus contextos de uso – textos orais e escritos de gêneros e graus de formalidade variados. Ilustramos nossas proposições com os casos da concordância do sujeito com o verbo, dos recursos de superlativização e dos conectores coordenativos.

Sem exceção, as sugestões que apresentamos exigem o estudo da gramática em textos, pois eles, muito além de meramente servirem para ilustrar modos de emprego de algum item ou categoria gramatical, representam em si o objeto mais adequado ao estudo da língua. A gramática existe somente quando utilizada, uma vez que as relações entre formas e funções gramaticais dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa oral e escrita. Assim, o trabalho com textos é que levará à análise de certos tópicos gramaticais, os que importam para a compreensão e interpretação dos textos em questão e, em decorrência, para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, meta principal do ensino de língua portuguesa.

Portanto, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, é de suma importância que os alunos analisem as unidades gramaticais, em suas múltiplas possibilidades, e que as analisem onde de fato as utilizam, isto é, em textos. Também é fundamental que os tópicos gramaticais selecionados como alvo de estudo nas escolas correspondam a necessidades específicas de cada turma, isto é, ao que cada grupo de alunos precisa e deve dominar, mas ainda não o faz (bem), o que favorecerá o refinamento de sua competência comunicativa oral e escrita.

Nessa perspectiva, torna-se necessária a adoção de uma concepção de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real, em que falantes reais interagem e, conseqüentemente, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. Como a língua está sempre entrelaçada às ativi-

dades interacionais em que as pessoas estão engajadas:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (Parâmetros Curriculares Nacionais/5ª a 8ª séries, p. 27-28).

As atividades voltadas à produção textual não podem prescindir do domínio das regularidades gramaticais que estruturam os textos nas mais diversas práticas discursivas. Diferentes vertentes de pesquisa linguística podem ser bastante úteis à busca de alternativas para o tratamento, nas escolas de nível fundamental e médio de ensino, de aspectos gramaticais da língua portuguesa. Nesse sentido, é nosso objetivo propor uma reflexão sobre as contribuições advindas de preceitos teórico-metodológicos norteadores da linguística funcional e das descobertas empíricas que vêm sendo feitas com base em tais preceitos.

De um modo geral, o ensino de português nas escolas ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva, aprofundando o fosso que existe entre a língua escrita formal e a língua oral e escrita utilizada em nossas interações comunicativas diárias. Algumas correntes da linguística contemporânea têm se voltado para a análise de fenômenos que emergem no uso da língua no dia-a-dia; entretanto, dificilmente os resultados dessas análises chegam até o professor dos níveis fundamental e médio, o que poderia contribuir para que o ensino de língua materna levasse em conta o funcionamento da língua em situação de comunicação, em vez de simplesmente reproduzir noções da gramática tradicional.

O ensino de língua materna tem, costumeiramente, tratado as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa. A gramática apresentada aos alunos não costuma passar de uma coleção de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas etc.) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto etc.), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu *habitat*, o discurso, a interação entre seres humanos.

Além de desvinculadas do uso, as unidades gramaticais são trabalhadas de modo compartimentado: classes de palavras e funções sintáticas são focalizadas uma a uma, isoladas das demais, como se não contribuíssem todas ao mesmo tempo para a construção do discurso e, ao fazê-lo, não interagissem umas com as outras. Acrescente-se também que os tópicos gramaticais geralmente são estudados no âmbito de orações isoladas, perdendo-se a oportunidade de levar os alunos a perceber que as relações de sentido não se reduzem à oração e sim perpassam o texto como um todo.

Outro aspecto a ser salientado no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio é que o preconceito com a modalidade oral da língua continua evidente, a despeito de um número cada vez mais representativo de trabalhos que a lingüística hoje desenvolve nessa área. Contudo, a prática de ensino do português parece continuar alheia a essa questão. Nas salas de aula, a oralidade continua recebendo um *status* inferior, continua sendo considerada o espaço privilegiado dos “erros” e “defeitos” da língua, de modo que muitos dos desvios na escrita são analisados como transferências indevidas da fala.

Entendemos, porém, que o ensino gramatical não pode ser centrado exclusivamente na variedade escrita padrão, que prioriza apenas um subconjunto de fatos, em detrimento das demais variedades. Ao contrário, é preciso expor o aluno a um conhecimento mais diversificado da realidade lingüística brasileira, ajustando o ensino de português a essa realidade. Logo, embora sobrepostos, esses sistemas devem ser analisados separadamente, de modo comparativo, sempre que possível. Cabe à escola desenvolver atividades que, contemplando a variação lingüística observada em textos reais, falados e escritos, levem o aluno a perceber a adequação de determinados empregos em determinadas situações, ou seja, a língua em uso.

Com este texto, buscamos responder ao desafio de disponibilizar alternativas mais adequadas de descrição, análise e reflexão sobre o português que usamos em nossa comunicação diária. Para tanto, na próxima seção, serão apresentados alguns princípios básicos da lingüística funcional, exemplificados através de fenômenos observados em textos reais, produzidos em situação de comunicação, coletados do *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998).

#### ICONICIDADE E GRAMATICALIZAÇÃO

De inspiração em Givón (1995, 2001), Hopper (1998), Chafe (1994), entre outros, a abordagem funci-

onalista norte-americana defende uma lingüística baseada no uso, observando a língua do ponto de vista do contexto lingüístico e da situação extralingüística. A gramática é vista como um sistema aberto, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia. Em razão disso, o funcionalismo explica a organização da gramática e a codificação lingüística das estratégias gramaticais com base em princípios de natureza cognitiva e comunicativa.

Neste texto, focalizamos dois dos princípios mais centrais do funcionalismo: iconicidade e gramaticalização. O princípio da iconicidade é definido como a correlação natural e motivada entre forma e função, isto é, entre o código lingüístico (expressão) e seu significado (conteúdo). Os lingüistas funcionais defendem a idéia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura lingüística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou o funcionamento da mente.

O princípio da iconicidade se manifesta em três subprincípios que se relacionam à quantidade de informação, ao grau de integração entre os constituintes da expressão e do conteúdo e à ordenação dos vocábulos na oração. Segundo o subprincípio da quantidade, quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma, de tal modo que a estrutura de uma construção gramatical indica a estrutura do conceito que ela expressa. Isso significa que a complexidade de pensamento tende a se refletir na complexidade de expressão: aquilo que é mais simples e esperado se expressa com o mecanismo morfológico e gramatical menos complexo. A atuação desse subprincípio pode ser vista no comprimento maior das palavras derivadas em comparação com as palavras primitivas de que se originam, refletindo, na forma, a ampliação do seu campo conceitual: *belo* > *beleza* > *embelezar* > *embelezamento*. Outro exemplo é a repetição de certas estruturas verbais, em que o falante deseja expressar o aspecto iterativo e/ou a intensidade da ação descrita, como em *correram ... correram ... correram ... enquanto isso ... o homem correndo ... correndo atrás deles ...* (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 411).

O subprincípio da integração prevê que os conteúdos que estão mais próximos cognitivamente também estarão mais integrados no nível da codificação – o que está mentalmente junto, coloca-se sintaticamente junto. Esse subprincípio se manifesta, por exemplo, no grau de integração que o verbo da oração principal exibe em relação ao verbo da subordinada. Observem-se: *Ana prometeu sair* > *Ana prometeu que sairia* > *Ana prometeu que ele sairia* > *Ana disse para ele sair* > *Ana disse*

que *ele saísse* > *Ana disse: "saia!"* Essas orações indicam que quanto menos integrados os dois eventos estão, tanto mais provável que um elemento de subordinação separe a oração subordinada da principal. Em outras palavras, o subprincípio da integração correlaciona a distância linear entre expressões à distância conceptual entre as idéias que elas representam.

O subprincípio da topicalidade diz que a informação mais importante ou mais acessível tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado tem a ver com a relação entre a importância ou acessibilidade da informação veiculada pelo elemento lingüístico e sua colocação na oração. A atuação desse princípio pode ser vista, por exemplo, na tendência em colocar a informação velha antes da informação nova, como em *Ele comprou um carro novo*.

O princípio da gramaticalização, que prevê a mudança de um item lexical em um elemento gramatical ou de uma estratégia discursiva em uma estrutura sintática, decorre da compreensão funcionalista de gramática como mecanismo mutável e instável, moldado pelo uso, pois sujeito a pressões comunicativas e cognitivas. Sob rótulos variados, tem sido utilizado por estudiosos de diferentes épocas e origens para explicar mudanças lingüísticas que se dão com itens que passam do léxico para a gramática ou que se especializam dentro da própria gramática (GIVÓN, 1995; HOPPER, 1998).

Um exemplo de gramaticalização que ilustra a trajetória de elemento lingüístico do léxico à gramática é o desenvolvimento de verbos plenos em auxiliares marcadores de tempo-aspecto-modo. Esse é, por exemplo, o caso do verbo IR que, como pleno, indica movimento e, como auxiliar, indica, entre outros, futuro. A reanálise de um vocábulo, forma plena livre, em um morfema, forma gramatical presa, pode ser ilustrada também com a passagem de *amar + hei* > *amarei* e de *tranqüila + mente* > *tranqüilamente*. A trajetória de elemento lingüístico que se especializa dentro da própria gramática, ou seja, que muda da condição de menos gramatical (ou menos regular) para mais gramatical (ou mais regular), é observada, por exemplo, com *seja* > *seje* e *menos* > *menas*.

#### ENSINO DE GRAMÁTICA COM BASE NO TEXTO

Em uma tentativa de aproximação entre a lingüística e a prática cotidiana em sala de aula, apresentamos, a seguir, alguns fenômenos do português brasileiro, que podem ser explicados pelos princípios da iconicidade e da gramaticalização, e propomos, a res-

peito desses fenômenos, algumas atividades de análise e produção de textos que incluem o estudo gramatical, dando-lhe um sentido funcional, e que se estendem para a abordagem da oralidade, face ainda tão pouco explorada no ensino de português, visando favorecer um contato mais positivo do aluno com a língua, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e competentemente.

Na apresentação dessas atividades, utilizamos dados provenientes de pesquisas já concluídas, que possuem em comum a fundamentação teórico-metodológica da lingüística funcional e a utilização de dados provenientes do *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998). No entanto, o professor pode se valer de textos orais e escritos de gêneros variados, adaptando as atividades conforme as necessidades de seus alunos e o material que estiver disponível a eles.

#### Concordância entre sujeito e verbo sob um olhar discursivo-pragmático

Vejam, primeiramente, a questão da concordância entre sujeito e verbo, em uma oração. Fazendo uso do *Corpus Discurso & Gramática* (FURTADO DA CUNHA, 1998), Costa (2000) examina as condições comunicativas que podem fornecer subsídios para que o professor de português discuta com seus alunos esse tópico gramatical. Sua análise não se restringe à perspectiva sintática tradicional, mas se baseia, sobretudo, em fatores discursivo-pragmáticos. Com relação à concordância, Costa verifica o índice de realização da flexão verbal com sujeito explícito nominal de 3ª pessoa do plural e relaciona os casos não concordantes com determinados contextos estruturais e discursivo-pragmáticos, conforme ilustram os exemplos abaixo:

(1) No chão tem um cesto onde é colocada roupas sujas. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 319).

Em (1), verifica-se uma construção passiva analítica em que o informante não realiza a concordância verbal. O contexto estrutural motivador da ausência de concordância, nesse caso, é a posição deslocada do sujeito (*roupas sujas*), para depois do verbo. Nessa posição marcada, o sujeito adquire características de objeto direto, e é assim interpretado.

(2) Há pouco tempo atrás dois bárbaros assassinatos, o da atriz Daniela Perez e o da menina que foi queimada pelos seqüestradores ressuscitou a polêmica da Pena de Morte. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 321).

O subprincípio icônico da integração pode explicar a ausência de concordância verbal em orações em que sujeito e verbo se encontram estruturalmente distanciados, como em (2). A introdução de material de apoio entre o sujeito e o verbo, como o aposto *o* [assassinato] da atriz *Daniela Perez* e *o da menina que foi queimada pelos seqüestradores* enfraquece a integração entre sujeito e predicado no plano do conteúdo, o que resulta na não flexão verbal.

(3) Batman percebeu que os pingüins eram levados por vibrações, logo ele interferiu nessa frequência e os pingüins voltam a gruta. Aproveitando a chance, *Batman os persegue*. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 318).

Em (3), o informante promove a concordância entre o verbo *persegue* e o objeto *os* (correferente a *pingüins*). Essa concordância é motivada pela posição do clítico *os*, anteposto ao verbo. Ou seja, a pressão estrutural da ordenação SN + V é tal que não importa se o SN codifique um sujeito ou um objeto: o falante é levado a realizar a concordância. É interessante observar que essas ocorrências foram coletadas em textos escritos, em princípio mais próximos da norma padrão, porquanto resultado de elaboração mais cuidadosa.

No ensino da concordância ou da categoria gramatical sujeito, o professor de português pode ampliar seus recursos didáticos se incorporar a perspectiva discursivo-pragmática, levando seus alunos a refletir sobre esses tópicos para além de seus limites puramente formais. Assim, professor e alunos podem discutir as motivações que levam o usuário da língua a realizar ou não a concordância de número entre sujeito e verbo. É possível mesmo que o professor proponha a seus alunos atividades de pesquisa sobre o tema: os alunos podem averiguar textos de diferentes gêneros orais e escritos para mapear casos de realização ou não de concordância e tentar deduzir por conta própria as razões pelas quais a marca de concordância foi colocada ou não a cada caso. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre a língua muito mais significativa do que a leitura de listas de explicações e de exemplos, por vezes, até distantes do uso real contemporâneo.

### Superlativação: adequação à situação de uso

Um outro caso em que a iconicidade exerce papel fundamental envolve os recursos alternativos de superlativação. Silva (2000) investiga a relação entre forma e função motivada pelo princípio de iconicidade na codificação das estratégias de intensificação, com base em enunciados como:

(4) ... Pelotas é uma cidade quase do tamanho de Natal... *linda... linda... linda... linda...* (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 102).

(5) ... "ah sabe o que que eu fazia com esse pinico? um jarro... fazia um jarro... assim *bem bonito*"... (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 339).

(6) Eu acho isso que o namoro de hoje está  *muito avançado demais* principalmente esses rapazes que usa brinco, cabelo comprido e tatuagem porque eu não gosto desse de rapazes. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 363).

(7) I: aí o menino que era  *muito fofo*...  *muito bonito*...

E: era pequeno?

I: era  *bem pequenininho*... (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 30).

Em (4), a repetição enfática do adjetivo *linda* reflete a atitude do locutor em realçar um item dentre os demais, procurando chamar a atenção do interlocutor para esse item. No exemplo (5), a intensificação se dá através do uso do adjetivo no grau aumentativo (*bonito*), precedido pelo advérbio de intensidade *bem*. No enunciado em (6), além da anteposição de *muito* ao adjetivo *avançado*, o processo de superlativação é reforçado pelo uso do advérbio de intensidade *demais*. Note-se que nos três últimos exemplos, o falante faz uso de dois morfemas de intensificação distintos para veicular o conteúdo superlativo: *bem bonito* em (5), *muito avançado demais* em (6) e *muito fofo* e *bem pequenininho* em (7). Segundo Silva, ao lado da atuação do componente semântico-cognitivo, na emergência dessas estruturas, coatuam pressões de ordem discursivo-pragmática, isto é, elementos que têm a ver com as estratégias de enunciação, subjacentes ao jogo ilocucionário que se processa na interação verbal. Essas construções superlativas fogem aos modelos canônicos apresentados pela gramática normativa, mas podem ser justificadas invocando-se o subprincípio icônico da quantidade, ao qual se vincula a complexidade semântica dessas formas. Silva demonstra que, mesmo nas construções tradicionais do superlativo, a motivação icônica é transparente, já que, tanto na forma analítica (*muito rico*) como na sintética (*riquíssimo*) há um morfema a mais (um advérbio ou um sufixo intensificadores), refletindo o acréscimo de um traço semântico (elevação de grau) à noção básica do vocábulo. Tem-se, portanto, uma relação motivada entre conteúdo e expressão. A análise de Silva procura comprovar que a língua é uma estrutura maleável e que essa concepção deve subjazer à orientação pedagógica do professor de português.

O ideal é que o professor planeje atividades que permitam aos alunos perceber a adequação das diferentes formas de expressão da intensificação às situações de uso, levando-os a refletir sobre formas que podem ser ou não usadas nos mesmos co-textos e contextos.

Por exemplo, os alunos podem levantar as formas de intensificação presentes em textos orais e escritos de diferentes graus de formalidade, comparando o efeito de sentido que a ocorrência delas acarreta em cada texto. Podem, ainda, produzir textos representativos de gêneros distintos, utilizando recursos variados de expressão da intensificação, atentos para o contexto de uso de cada recurso. Procedimentos como esses estimulam o ensino de português através de uma reflexão sobre a língua como atividade, não apenas como estrutura.

### Conectores coordenativos: a prática em textos orais e escritos

Consideremos outro fenômeno gramatical. O parâmetro de gramaticalização pode explicar o desenvolvimento dos itens *e*, *ai* e *então* como conectores. *E* é proveniente do conector latino *et*, por sua vez derivado do advérbio do latim arcaico *et/eti* 'também'. Já *ai*, do advérbio latino *ibi* 'nesse lugar' ou 'nesse momento', e *então*, do advérbio latino *intunc* 'nesse momento', receberam, em português, papéis adverbiais de natureza dêitica e anafórica espacial e/ou temporal, dos quais são oriundos seus usos como conectores. Atualmente, *e*, *ai* e *então* são freqüentemente utilizados como conectores coordenativos, e, nesse papel, os três atuam na sinalização de continuidade e consonância entre segmentos do texto, caracterizando, portanto, um caso de sobreposição funcional. Observemos alguns exemplos:

- (8) eu jogo bola ... o primeiro campeonato que eu fui foi aqui mesmo na rua ... quem tava jogando era eu e Loamir ... contra Klibson e Welton ... **então** foi expulso Loamir **ai** ficou só Klibson e Welton ... **ai** eu joguei sozinho ... **e** nós ganhamos de um a zero ... **então** fomos pras semi-finais **e** ganhamos de dois a zero ... **e** foi pra final **e** ganhamos nos pênaltis ... (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 422).
- (9) O primeiro campeonato foi aqui na rua, os componentes foram: Loamir e Wagner, Welton e Klibison. Fomos jogar no campo **e** ganhei de 1x0 no primeiro jogo **e** fomos para a semifinal **e** ganhamos de 2x0 **e** depois para final contra, Welton e Klibison nos penaltis de 2x0. (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 425).

Analisando textos orais e escritos produzidos por alunos de diferentes níveis de escolaridade, Tavares (2007) observou haver uma grande recorrência do conector e na escrita, em detrimento de *ai* e *então* e outros conectores coordenativos, como *portanto*, *logo*, *por conseguinte*. Se o professor perceber que os alunos tendem a super utilizar apenas um conector, pode lançar mão de algumas atividades que favoreçam a aquisição e o domínio de um maior número de conectores entre os disponíveis no português brasileiro.

Uma atividade que promete ser bastante enriquecedora é a elaboração em conjunto (pelo professor e a turma inteira ou por grupos de alunos) de textos de gêneros diversos, pensando e re-pensando as relações de articulação discursiva, à medida que novas informações a serem acrescentadas no texto vão surgindo. O que um dos alunos sugeriu se enquadra ao texto que já foi escrito até o momento? Se sim, em que parte: introdução, desenvolvimento, conclusão, etc? O que foi sugerido necessita ser interligado às demais idéias por meio de um conector? Qual ou quais conectores se fazem necessários? Qual relação semântico-pragmática é evidenciada pelo conector selecionado? Nessa atividade, em que o texto é fruto de pensamento conjunto, mostra-se como fazer fazendo, com a participação de todos os alunos, e se lida com relações coesivas entre partes do discurso não apenas de nível oracional.

Outra atividade que pode render bons frutos é a de revisão textual. No caso da conexão textual, por exemplo, se for observada, em um texto, uma grande recorrência a um único conector ou mesmo a um número reduzido deles, pode-se testar a substituição por outros, sem esquecer de avaliar as implicações semântico-pragmáticas e morfossintáticas de cada troca. Já que há uma miríade de conectores coordenativos na língua, por que empregar quase sempre *e*? Mas atenção: não se trata de fazer uma campanha contra o uso do *e*, e sim permitir que os alunos entrem em contato com outros modos de estabelecer articulação textual. Um texto repleto de *ai*, *daí*, *então*, *logo*, *portanto*, *por conseguinte*, *desta guisa* ou *destarte* também não teria sucesso.

Ao dominarem um leque maior de conectores e suas especificidades de uso, os alunos estarão mais bem munidos para evitar a repetição constante de um só item. É provável que a recorrência exagerada a *e* na escrita decorra de deficiências nos procedimentos de abordagem ao problema adotados nas escolas em geral: não raro, cobra-se dos alunos somente a identificação dos rótulos dados aos conectores (aditivos, adversativos, conclusivos, causais, temporais, explicativos, condicionais, etc), sem incentivar a sua utilização na produção de textos próprios, através de atividades de leitura e escrita variadas que poderiam servir para o professor alertar para a necessidade de diversificação dos conectores como forma de enriquecer o texto.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a orientação teórica funcionalista, a gramática de uma língua é múltipla – as formas mudam e adquirem novas funções via gramaticalização – e é heterogê-

nea, repleta de situações de uso sobreposto – as formas compartilham funções –, dois aspectos que devem ser levados em conta em sala de aula. Além disso, é essencial que nem formas, nem funções sejam recortadas e estudadas de modo estanque, e sim sempre inter-relacionadas, vivenciadas e investigadas pelos próprios alunos.

Para finalizar, lembramos que a prioridade, no que diz respeito à abordagem da gramática na escola, é estimular diariamente os alunos a usarem e abusarem de itens gramaticais em suas diferentes funções, produzindo textos de gêneros variados, orais e escritos, formais e informais, e refletindo sobre o que a utilização de um dado item traz para cada texto em termos de efeitos semântico-pragmáticos e morfossintáticos. Analisando, levantando hipóteses, partilhando idéias — apenas assim os alunos podem compreender o funcionamento da gramática. Atividades como as aqui sugeridas podem estimular e desafiar seu espírito crítico e reflexivo no que diz respeito a questões gramaticais, auxiliando-os a se tornarem usuários competentes da língua.

#### REFERÊNCIAS

- CHAFE, W. *Discourse, consciousness and time*. Chicago: Chicago University Press, 1994.
- COSTA, M. A. Procedimentos de manifestação do sujeito. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal: uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRRN, 2000.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Corpus, discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRRN, 1998.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. 2 v.
- HOPPER, P. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. v.1. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 155-176.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SILVA, R. Mecanismos alternativos de superlativação. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal: uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRRN, 2000.
- TAVARES, M. A. Os conectores E, AÍ e ENTÃO na sala de aula. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. *Linguística funcional e ensino de gramática*. Natal: EDUFRRN, 2007. No prelo.

---

Recebido em junho de 2007

Aprovado para publicação em setembro de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Oralidade como saber de referência na formação do professor de língua materna

---

EDMILSON LUIZ RAFAEL, DENISE LINO DE ARAÚJO E KARINE VIANA AMORIM

---

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

Neste trabalho, apresentamos resultados finais do Projeto de Pesquisa “Formação do Professor de Língua Materna: Práticas de Análise de Oralidade em Materiais Didáticos”, que tinha como objetivo investigar o tratamento dado à oralidade como objeto de estudo em cursos de Letras de instituições públicas do Estado da Paraíba. Os resultados apontam um tratamento superficial e fragmentado, com ênfase na descrição de textos orais tomados como produtos.

**Palavras-chave:** Oralidade. Estudos Lingüísticos. Formação de Professor.

## Orality as reference knowledge in mother tongue teachers' formation

### ABSTRACT

In this work, we present the final results of the Research Project entitled “Mother Tongue Teacher Formation: Analyses of Orality in Textbooks” (Sponsored by CNPq), which aimed at investigating the treatment of orality as an object of study in Letters Courses at public universities in the Brazilian State of Paraíba. The results show a superficial and fragmented treatment, with emphasis on oral texts taken as products.

**Key words:** Orality. Linguistic Studies. Teacher Formation.

### Edmilson Luiz Rafael

Dr. em Lingüística Aplicada pela UNICAMP. Professor da Unidade Acadêmica de Letras – CH/UFCC.

E-mail: ed.rafael@terra.com.br

### Denise Lino de Araújo

Dra. em Educação pela USP. Professora da Unidade Acadêmica de Letras – CH/UFCC.

E-mail: linodenise@yahoo.com.br

### Karine Viana Amorim

Mestre em Lingüística pela UFPE. Professora da Unidade Acadêmica de Letras – CH/UFCC.

E-mail: karine.viana@uol.com.br

### Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras. Av. Aprígio Veloso, 882, Bodocongó. CEP 58109-970 – Campina Grande, PB – Brasil

## INTRODUÇÃO

A implantação da disciplina Lingüística nos cursos de Letras, no Brasil, na década de 60, provocou uma mudança no paradigma de estudo da linguagem, com a substituição da perspectiva filológica pela descritivista e estruturalista, tomando ainda a língua escrita formal e culta como referência. Nesse mesmo período, um outro panorama de estudos se delineava fora do país, com a consolidação da sociolingüística, das análises da conversação, do texto e do discurso, da pragmática, entre outras áreas. Trata-se da chamada *virada lingüística*, quando o expurgo saussuriano, constituído pela fala e suas variações, passa a ser objeto sistemático de estudo, mas não ainda objeto de ensino.

Considerando, então, a vitalidade dos estudos lingüísticos sobre a modalidade falada da língua e a revisão dos cursos de formação de professores, que desde o final do século XX tendem a não mais se fixar somente no ensino da modalidade escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o objetivo deste trabalho<sup>1</sup> – que se insere numa pesquisa mais ampla<sup>2</sup> – é identificar a apresentação e o tratamento dado à oralidade e o seu ensino em diversas disciplinas componentes de cursos de Letras. Para tal, são focalizados, quatro Cursos de Letras, habilitação Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, mantidos por Instituições Públicas de Ensino Superior<sup>3</sup>, sediadas no Estado da Paraíba. Com base numa perspectiva interpretativista de pesquisa, examinamos ementas, planos de curso, projetos político-pedagógicos, a fim de atingir o objetivo da pesquisa. Para triangulação dos dados, confrontamos esse diagnóstico com entrevistas semi-estruturadas realizadas com vários professores e alunos desses Cursos. As entrevistas com os professores foram realizadas via endereço eletrônico (internet) e pretendiam apreender a visão dos professores sobre o tratamento que a oralidade deve merecer como componente curricular dos cursos de Letras. As entrevistas com os alunos foram realizadas face a face e audiogravadas e pretendiam saber dos alunos o que eles se lembravam de terem estudado sobre oralidade, em que disciplinas e de que forma o estudo tinha sido realizado. Apenas 6 professores se dispuseram a responder. Foram entrevistados três alunos de três fases diferentes do curso: alunos que estavam cursando o terceiro período; alunos do quinto período

e alunos que estavam concluindo o curso, na época de realização da pesquisa.

## A ORALIDADE COMO OBJETO DE ESTUDO E ENSINO: AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Tomando Saussure ([1916]1998) e Bakhtin ([1979] 2000) como marcos de referência dos estudos lingüísticos, podemos traçar dois diferentes quadros de estudo sobre a oralidade necessários à consolidação de um saber de referência deste assunto. Na perspectiva saussuriana, o estudo da língua constituiu-se em função de dicotomias, sendo a principal delas a que opõe, e ao mesmo tempo relaciona, língua e fala (*langue e parole*). A língua foi considerada como objeto de estudo da lingüística, tida como essencial e mais importante do que a fala, considerada secundária. Com isso, Saussure propôs uma lingüística da língua que estudaria o sistema lingüístico, sua homogeneidade e regularidades. A uma lingüística da fala caberia o estudo das variações individuais do sistema lingüístico. No âmbito desta tradição, e focalizando a fala, consolidaram-se, num primeiro momento, as disciplinas de Fonética e Fonologia, voltadas para o estudo dos sons. As principais contribuições desses estudos para a constituição de um saber de referência sobre oralidade situam-se no campo da descrição física dos sons, da sua implicação na cadeia sintagmática e paradigmática. Portanto, no que diz respeito à oralidade como um componente indispensável à formação acadêmica de professores, a contribuição se situa na explicação da interferência da fala na grafia, revelada tanto pela troca de letras, quanto pelas junturas no interior de grupos fonológicos, pelo não registro escrito de sílabas átonas, de traços escritos, entre outros.

Dentre os estudos que deram origem à “virada lingüística”, destacam-se os da sociolingüística e da análise da conversação. Em ambos está presente a preocupação com a relação entre língua e sociedade, não mais no sentido formal e estrutural dos fatos lingüísticos, consoante havia sido definido por Saussure ([1916] 1998), mas no sentido de que o cultural e o social influenciam e são influenciados pela linguagem. A contribuição dessas duas áreas para a consolidação de um saber de referência sobre a oralidade situa-se no fato de estudarem a

<sup>1</sup> Trabalho apresentado em Mesa-Redonda, no V Seminário sobre Ensino de Língua Materna e estrangeira e de Literatura, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, em 08 de junho de 2007, na Universidade Federal de Campina Grande.

<sup>2</sup> Trata-se da pesquisa FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: PRÁTICAS DE ANÁLISE DE ORALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS, financiada pelo CNPq (Processo 470469/2004-1), e que tem como objetivo central apresentar a(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s) fundamenta(m) a formação de estudantes das licenciaturas em Letras, em relação à análise e avaliação de propostas de ensino da oralidade, em materiais didáticos de língua materna.

<sup>3</sup> Agrademos a essas Instituições a disponibilização dos programas e projetos político-pedagógicos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

fala desvinculada da escrita, focalizando-a no seu ambiente de produção, na dependência dos interactantes, na relação estabelecida entre eles e no propósito comunicativo posto em andamento na ação conjunta empreendida.

No que diz respeito à influência dessa contribuição para a formação de professores e para o ensino de língua materna, destacamos as noções de variação lingüística (diatópica, diastrática), de norma culta e de gíria, como fundamentais para uma visão não prescritiva e não preconceituosa da aquisição da linguagem oral formal e da linguagem escrita na escola. Esse conhecimento contribui para uma postura pró-ativa de professores no que se refere à inserção, permanência e êxito escolar de brasileiros oriundos de classes sociais desfavorecidas, portanto, não falantes *nativos* do português urbano culto.

A Lingüística Textual é uma área de estudos que se consolidou com um propósito muito claro: ir além da análise frástica das manifestações da linguagem empreendida pela Lingüística Estrutural. Esses estudos introduziram, nos saberes de referência, diversos conceitos muito importantes, como o de texto, fatores de textualidade, competência comunicativa e textual, gramática de texto e, mais recentemente, o de gêneros textuais.

No que diz respeito aos estudos sobre o texto falado, as contribuições dessa disciplina podem ser apontadas em três momentos. No primeiro, consolidou-se a idéia de que textos falados são diferentes de textos escritos, porque, entre outros fatores, envolvem a relação presencial, ainda que assimétrica entre os interlocutores, e, também porque, em geral, são formulados e elaborados concomitantemente, como o caso da conversação. No segundo momento, configurou-se a visão de contínuo (continuum) entre oralidade e escrita e passou-se a entender que as modalidades são utilizadas conforme situações sociais de referência, que geram certas proximidades entre os textos, tais como um bilhete e um recado, uma conferência e um relato de pesquisa. No terceiro, que nos parece ser o atual momento, essas noções foram substituídas pelas de gênero textual (MARCUSCHI, 2002) e gênero discursivo (ROJO, 2000). De modo associado aos estudos sobre gêneros textuais/discursivos, destacam-se os estudos sobre o letramento, entendido como um fenômeno plural, que abrange os usos das duas modalidades da língua na sociedade (KLEIMAN, 1995). Tais estudos se abrigam na área de Lingüística Aplicada, onde são realizados estudos sobre a linguagem de uma perspectiva contextualizada, o que significa dizer que, para essa área, interessa, além do ensino-aprendizagem de língua, o estudo da linguagem na inter-relação com o uso que dela se faz na sociedade, para atingir determinados objetivos pragmáticos.

Considerando, por fim, o conjunto dos estudos lingüísticos, acreditamos que a principal ruptura advém com os trabalhos que se filiam à perspectiva bakhtiniana de estudo da linguagem. De modo diferente da concepção saussuriana de linguagem, Bakhtin ([1979]2000) entende que a oralidade mostra-se de suma importância como dado lingüístico, pois é através dela que, primeira e primariamente, se manifestam as enunciações, tanto no círculo doméstico e familiar, quanto em outros que requerem a presença face a face dos interlocutores. No bojo dessa discussão, ganha reforço o conceito de enunciação, como manifestação dialógica da linguagem. Ou seja, enquanto na perspectiva saussuriana falava-se em sistema abstrato, na perspectiva bakhtiniana focaliza-se a linguagem em funcionamento. Nesse sentido, a visão sobre a linguagem proposta por Bakhtin encontra mais ressonância junto aos estudos que acima denominamos de virada lingüística, pois levam em consideração o sujeito e as condições efetivas de uso da linguagem.

Na seção a seguir, correlacionamos o percurso histórico dos estudos lingüísticos sobre oralidade e o seu ensino com os projetos político-pedagógicos, ementas e programas de várias disciplinas dos cursos de Letras, focalizados neste trabalho, e com entrevistas realizadas com professores e alunos desses mesmos cursos.

#### ORALIDADE NOS CURSOS DE LETRAS: ANÁLISE DOS PLANOS DE CURSO E DAS FALAS DE PROFESSORES E ALUNOS

A partir da análise comparativa entre os planos de curso e as falas de professores e alunos, constatamos que a oralidade aparece como um componente em dois eixos: o da descrição lingüística, como objeto de estudo, e o da metodologia didático-pedagógica, como objeto de ensino. Porém, tanto o estudo, quanto o ensino é superficial e fragmentado.

Tomando para análise, inicialmente, os planos de curso, identificamos a presença da oralidade em dois dos itens que compõem um plano de curso: a metodologia e a avaliação. A referência à oralidade como objeto de estudo, como conteúdo disciplinar aparece apenas em três disciplinas: Português I (uma disciplina inicial dos cursos), em Lingüística III (disciplina do terceiro período ou do segundo ano do curso) e Fonética e Fonologia ou Lingüística II (disciplina do segundo período ou primeiro ano do curso). Constatamos, ainda, que, com exceção de Lingüística II, destinada ao estudo da Fonética e Fonologia cujo conteúdo disciplinar é o estudo dos sons da fala, as disciplinas Português I e Lingüística III enfocam a oralidade como objeto de estudo apenas com um

dos tópicos do programa. Por exemplo, em *Linguística III*, enuncia-se o estudo de gêneros orais, com ênfase nos estudos de *Análise da Conversação*. O Quadro I abaixo relaciona os tipos de gêneros orais que aparecem nos planos de curso, os quais servirão ora como instrumento metodológico, quando se diz, por exemplo, que a metodologia da disciplina prevê a realização de seminários, ora como instrumento de avaliação, quando se diz que o aluno será avaliado pela realização de seminários.

QUADRO I – Oralidade nos planos de curso

Gênero	Localização
Atividades orais	Avaliação
Discussões	Avaliação
Produções orais	Avaliação
Discussões teóricas	Metodologia
Aula expositiva	Metodologia
Discussão de textos teóricos	Metodologia
Seminários	Metodologia
Exposição dialogada	Metodologia
Seminário	Avaliação
Leitura comentada de textos	Metodologia
Discussão orientada	Metodologia

Um primeiro resultado a ser considerado é que o aluno-formando (futuro professor de língua) é exposto a situações de produção, mas não tem um objeto de estudo. Por exemplo, o seminário, como objeto de estudo, não aparece como conteúdo disciplinar. Isso se torna mais grave quando consideramos essa lacuna em relação ao evento/gênero *aula*. A aula como um objeto de ensino aparece no final do curso, em disciplinas chamadas *Práticas de ensino*, mas nunca como objeto de estudo, ou seja, não se estuda o gênero *aula*. O conhecimento de referência para realização do evento/gênero, que é o produto do trabalho do professor (a aula), é dado como modelo supostamente já cristalizado na memória dos sujeitos, e, por isso, não se precisa estudá-lo.

Na fala dos professores (dos poucos que se dispuseram a responder a uma entrevista via e-mail), fica evidente que, para esses sujeitos, formadores do professor de língua, o conhecimento da oralidade deve focar os domínios da produção e do ensino, pois o futuro professor precisa estudar os gêneros que irá produzir pela vida, tais como: aula, seminário, debate e exposição oral e, também os gêneros orais que ensinará aos alunos da educação básica, como seminário, aviso, entrevista, convite e relatos. O Quadro II, a seguir, relaciona os gêneros orais apontados pelos professores entrevistados, como sendo aqueles que os futuros professores devem dominar para produzir e/ou para ensinar a produzir:

QUADRO II – Oralidade na fala dos professores

Gênero	Domínio
Seminário	Produção
Exposição oral	Produção
Debate	Produção
Aviso	Ensino
Opinião em sessões públicas	Ensino
Entrevista	Ensino
Reclamação	Ensino
Convite	Ensino
Conferência e palestra	Produção e ensino
Aula	Produção
Noticiários televisivos e radiofônicos	Ensino
Relatos	Produção e ensino

Os planos de cursos, como documentos oficiais que pretendem orientar o ensino, apontam para a primazia da língua *saussureana*, sistemática e homogênea, paradigma que não contempla o oral como objeto de estudo. No entanto, os professores dos cursos parecem sintonizados com o paradigma da ruptura, ou da virada linguística, conforme comentamos no item anterior. Essa constatação fica evidenciada pela terminologia confusa na definição dos gêneros que os alunos deverão realizar, pela ausência nos planos das disciplinas de orientações específicas sobre “como produzir” o gênero em função da disciplina, pela ausência de estudos sobre oralidade (português oral) nas disciplinas do núcleo “duro” do curso (as disciplinas chamadas Português II, III, IV, V ou equivalentes que tratam da descrição da língua nos níveis morfológico, morfossintático e sintático), pelo predomínio da exposição oral e da apresentação de leituras (simulacros de “seminário”) em sala e pelo “esquecimento” da “aula”, localizada apenas no final do curso, como objeto de ensino.

Os trechos de fala a seguir são representativos da visão dos alunos sobre o tratamento da oralidade no curso:

1) o estudo não foi suficiente partindo do princípio de que como... nós seremos futuros profissionais de língua a gente deve trabalhar mais com oralidade... porque: a língua na esCOLA no ensino ela também deve ser tratada sob esse aspecto o aspecto oral e eu achei que: foi muito pouco um único assunto um único tópico abordado nessa disciplina linguística TRÊs...

2) acho que seria fundamental a... uma disciplina específica... pra/ com relação a textos orais que a gente pudesse:: vê textos específicos é... situações empíricas que aí sim a gente pudesse levar pra sala de aula como os: gêneros que você/ você falou a/ anteriormente se tivesse uma cadeira que a gente pudesse estudar os textos teóricos sobre a oralidade e nos familiarizar mais como esse assunto

Os depoimentos dos alunos comprovam que a oralidade é tratada de modo localizado e confirmam a lógica dos planos de curso, ou seja, para os alunos, em apenas duas disciplinas tiveram acesso a estudos sobre oralidade.

Do ponto de vista teórico, ou do aproveitamento dos conhecimentos lingüísticos contemporâneos sobre essa modalidade lingüística, evidencia-se a superficialidade, quando os alunos se reportam somente à Análise da Conversação, à Lingüística Textual e à Sociolingüística Variacionista, como disciplinas que tratariam da oralidade.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tentamos apresentar uma resposta à pergunta: qual saber de referência da oralidade é construído pelos estudos lingüísticos e qual é a sua relação com a formação do professor de língua? Com base nos dados aqui enfocados e nas constatações comentadas no item anterior, podemos afirmar que o saber referente à oralidade é fragmentado e sobreposto a um conhecimento sobre língua que ainda se orienta por apenas um eixo de explicação: o do estruturalismo lingüístico. Essa fragmentação evidencia um modo de pensar a formação, segundo o qual parece ser suficiente ao futuro professor um conhecimento descritivo de língua, enquanto um sistema que contemplaria o entendimento de toda e qualquer forma lingüística, independente da modalidade lingüística e de seu(s) lugar(es) textuais/discursivos/pragmáticos de uso. Do lado da chamada *virada lingüística*, ou de um paradigma de estudo que considera a oralidade como um conjunto variado e complexo de

práticas lingüísticas que atendem a diferentes funções sociais de interlocução entre sujeitos reais, encontram-se postulados sobre a oralidade que parecem permear a formação dos sujeitos enfocados nesse trabalho: as relações entre fala e escrita são limitadas às diferenças entre formalidade e informalidade; a variação lingüística é reduzida à noção de *erro* lingüístico, tendo a escrita formal como modelo hegemônico; e o estudo dos gêneros orais é limitado à descrição do texto.

#### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2000.
- KLEIMAN, A. (Org). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- ROJO, Roxane (Org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, [1916] 1998.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

---

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado em setembro de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores

MAURA REGINA DOURADO

Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

No Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (TESOL), concepções românticas de ensino neutro têm cedido lugar para abordagens críticas, visando à participação e transformação social. Não cabe apenas preparar o aprendiz para integrar uma comunidade consensual de fala, numa variante de prestígio, mas prepará-lo para interagir na divergência, em diversas variantes lingüísticas. Discute-se como as orientações curriculares estão sintonizadas com essa tendência e a formação lingüístico-discursiva sugerida. Se o objetivo for formar agentes transformadores, que promovam e naveguem em vivências formativas de aprendizagem, sensíveis à realidade local/global, faz-se necessário que a formação agregue componentes de abordagens críticas da língua(gem).

**Palavras-chave:** Ensino de Inglês. Abordagem Crítica. Vivências Formativas.

## Current tendencies on English language teaching and implications for the teachers' formation

### ABSTRACT

In current TESOL debate, romantic concepts of neutral pedagogy have given room to critical approaches aiming at social inclusiveness and transformation. Rather than preparing students to become a member of an ideal consensual speech community where an ideal prestigious variety of English would exist, teachers should prepare students to interact in diverse situations where different linguistic varieties co-occur. In this article, we examine how the Brazilian EFL curriculum guidelines are tuned to current TESOL trends and which linguistic-discursive education has been suggested. If the objective is educating transformative agents, who can foster and navigate formative learning contexts, language education must include critical language issues.

**Key words:** TESOL. Critical Language Approach. Formative Experiences.

### Maura Regina Dourado

Doutora em Letras pela UFSC. Professora da UFPB.

E-mail: mauradourado@hotmail.com

### Endereço para correspondência:

UFPB/CCHLA/DLEM, Conjunto Humanístico – Bloco IV  
– Campus I. CEP 58059-900, Cidade Universitária – João  
Pessoa – PB

## ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira estão tradicionalmente ligados às necessidades de um determinado contexto sócio-histórico. Quando o *Método de Gramática e Tradução* foi adotado para o ensino de línguas modernas, objetivava-se a leitura de textos literários clássicos. Partindo da língua materna do aprendiz, três etapas eram necessárias: a) memorização de um glossário, (b) o conhecimento de regras gramaticais e (c) exercícios de tradução e versão do texto. Contrapondo-se à educação clássica, o Movimento de Reforma propunha 3 princípios básicos: 1. a primazia da fala sobre a escrita; 2. a centralidade de textos articulados e coesos, 3. a adoção de um método de ensino centrado na oralidade. Na área de ensino de línguas estrangeiras, esse Movimento deu origem ao *Método Direto*, que objetivava ensinar a língua inglesa sem a mediação da língua materna. Na mesma época, como nos Estados Unidos a necessidade era a leitura, a *Abordagem de Leitura* foi então desenvolvida. Com o advento da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de o governo americano preparar soldados proficientes e infiltrar espiões nos exércitos inimigos resultou na capacitação urgente de militares fluentes nas línguas alvo. Fundamentado no behaviorismo e na lingüística estrutural, o Programa de Treinamento Especializado do Exército foi, então, desenvolvido objetivando a formação de hábitos e automatização da língua alvo. Priorizando as habilidades de compreensão auditiva e produção oral, o método compreendia estímulo (por meio de *drills*), imitação e prática (por meio de repetição mecânica de estruturas lingüísticas) e resposta (produção oral de uma frase, fórmula, pergunta etc). O “sucesso” e “eficácia” desse método, desenvolvido para fins militares, resultou em sua utilização para o ensino de inglês geral, passando a ser denominado *Método Audiolingual*.

Os primeiros passos para o desenvolvimento do que se conhece por *Abordagem Comunicativa* foram dados na Europa, do período pós-guerra. Os países engajam-se num esforço coletivo visando à integração do continente europeu, historicamente marcado por guerras e conflitos. Seguindo a tradição inglesa de estudos semânticos e sociolingüísticos, que se debruçavam tanto sobre o texto (oral e escrito) quanto sobre as suas circunstâncias

de produção, o Conselho Europeu (1973) desenvolveu o projeto de ensino de línguas para imigrantes. O objetivo era atender às necessidades lingüísticas básicas desses imigrantes nas línguas alvo e possibilitar que esses cidadãos europeus fossem socialmente incluídos na comunidade lingüística da língua alvo, podendo participar em situações comunicativas básicas, como se pode verificar na citação a seguir:

The aim of the European unit/credit system for modern language learning by adults is therefore to establish a framework for adult language learning, based upon the language needs of the learner and the linguistic operations required of him in order to function effectively as a member of the language community for the purposes, and in the situations, revealed by these needs (p.18).<sup>1</sup>

De natureza nocional (voltada para a situação e categorias de tempo, lugar, participantes), funcional (voltada para as funções almejadas) e instrumental (orientada para a provisão de recursos lingüísticos que realizam noções, funções e necessidades dos alunos), o projeto abre caminho para a abordagem comunicativa e para o ensino de língua para fins específicos (SAVIGNON, 2005).

O conceito de competência comunicativa de Hymes que se contrapõe à ênfase na competência lingüística de Chomsky revolucionou a área de ensino de línguas estrangeiras. As pesquisas etnográficas de Hymes, nos EUA, levaram-no a observar que o falante nativo empregava normas sociolingüísticas em diferentes contextos de interação social. Para Hymes, competência comunicativa refere-se ao repertório que os indivíduos desenvolvem para serem capazes de se comunicarem de forma apropriada em determinado contexto de produção. Quando transposto para a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, esse conceito embasa a *Abordagem Comunicativa*.

Diferentemente da abordagem tradicional de ensino que visava ao uso correto da língua, a abordagem comunicativa persegue, grosso modo, a habilidade de se comunicar e interagir (e não a de repetir ou recitar) em diferentes situações comunicativas, realizar diferentes funções lingüísticas, negociar solução de problemas, desenvolver de forma integrada as quatro habilidades. Na última década, o caráter solucionista e consensual da abordagem comunicativa tem sido duramente criticado.

Além da abordagem comunicativa, desenvolveu-se no período do pós-guerra<sup>2</sup> a *Abordagem de Inglês para*

<sup>1</sup> O objetivo do sistema Europeu de ensino de línguas modernas para adultos é estabelecer um enquadre para a aprendizagem de línguas, tendo como base as necessidades do aprendiz-adulto e das operações lingüísticas que lhe são exigidas para atuar efetivamente como membro da comunidade lingüística, no que tange ao propósito comunicativo, bem como em situações de uso, reveladas por essas necessidades.

<sup>2</sup> Sabe-se que, extra-oficialmente, a aprendizagem das línguas para fins específicos data de tempos remotos de conquistas e colonização de povos no mundo.

*Fins Específicos* (ESP), atualmente, denominada *Abordagem de Línguas para Fins Específicos* (LSP), que apresenta três traços distintivos:

- a. análise das necessidades dos alunos;
- b. objetivos claramente definidos;
- c. conteúdo específico.

Em sua versão brasileira em várias universidades, o ensino para fins específicos dedicou-se, durante a última década, prioritariamente, à leitura e ensino de estratégias de leitura, ainda que essa abordagem não seja restrita à leitura (VIAN JR., 1999; BELCHER, 2006; CESTEROS, 2004).

#### O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA<sup>3</sup> NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Atualmente, os desafios, os objetivos e as necessidades do ensino de língua inglesa são outros. Para além do desenvolvimento de funções básicas de i. solicitar informação, cumprimentar, desculpar-se, ii. participar de situações, prioritariamente, consensuais, com um propósito comunicativo claro e pré-estabelecido, iii. comunicar-se em um contexto específico ou iv. 'realizar' algo pela língua, existe a necessidade premente de lidar com falta de consenso, embates, visões divergentes, muitas vezes conflitantes ou excludentes, comunicar-se interculturalmente, questionar, resistir, agir e transformar, perceber relação estreita existente entre mecanismos discursivos, constitutivos da língua(gem) e questões de ideologia, identidade e poder (DOURADO; ESCALANTE, 2007).

A área de ensino de língua inglesa finalmente começa a responder à forte censura sobre a falta de visão crítica na prática de ensino, mais especificamente no que diz respeito à pretensa neutralidade do ensino, às situações de aprendizagem restritas ao consenso, cooperação, solução de problemas, previsibilidade e a situações idealizadas, que pouco ou quase nada têm relevância para os problemas sociais vividos pelos alunos fora de sala de aula (CANAGARAJAH, 2006).

Nesse sentido, na última década, começaram a surgir vozes (MOITA LOPES, 1996; CORACINI, 1994, 1999), ainda que esparsas, na área de ensino e apren-

dizagem de língua inglesa, evidenciando que a sala de aula é o lugar propício para oportunizar vivências de aprendizagem formativas, significativas, conscientizadas e sensíveis à realidade local/global, que não naturalizem o exercício de poder, preconceitos, desigualdade, exclusão, discriminação, ideologias, intrínsecas às práticas de linguagem, tanto planejadas quanto não planejadas, na sala de aula de língua estrangeira.

Pelo seu status de *lingua franca*, portanto, mediadora de práticas discursivas realizadas em diversos países e por falantes (nativos ou não), a aula de língua inglesa permite vivências discursivas não apenas nos temas transversais (ética, saúde, orientação sexual<sup>4</sup>, pluralidade cultural, meio ambiente) como também outros temas de relevância<sup>5</sup>. É ela o lugar para o confronto, lingüística e culturalmente falando, do ponto de vista alheio (estrangeiro) com a opinião, valores, crenças e atitudes do aluno brasileiro. Os embates discursivos, caracterizados pelo confronto entre discursos que veiculam percepções, crenças, visões de mundo, ideologias diferentes (PCN de LE, 1998) são o próprio local de formação do indivíduo como sujeito social que age, interage e constitui-se nas práticas discursivas em que se engaja (HALL, 2004; MOITA LOPES, 1998). Como reiteram Reinaldo (2007) e Dourado e Escalante (2007), a identidade social do indivíduo é construída:

[...] nas práticas de linguagem, sendo, portanto, social, e não inerente aos indivíduos. Isso porque é na interação social que os indivíduos se posicionam e são posicionados diferentemente conforme sexo, opção sexual, religião, raça, classe social, idade, opção política etc. Essas identidades sociais tendem a ser naturalizadas e a gerar conformismo, mantendo a desigualdade social e a ordem social dominante. (2007, p. 103).

Como já dito, ao propiciar o diálogo entre o aluno, os colegas de turma, o professor e as vozes alheias presente em textos (orais ou escritos), produzidos por várias culturas, o espaço de aula de língua inglesa sustenta uma posição privilegiada para a percepção de que é na interação que os sujeitos criam e recriam suas identidades sociais e de que a língua(gem) é constitutiva da realidade social.

<sup>3</sup> Embora vários aspectos tratados sejam pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras em geral, desse ponto em diante trata-se especificamente de língua inglesa.

<sup>4</sup> Esse tema deveria, em nosso entender, ser denominado 'sexualidade', face à carga doutrinária subjacente ao termo 'orientação'.

<sup>5</sup> Sob a denominação de 'Temas Locais', os Parâmetros Curriculares Nacionais prevêem os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Segundo os PCN (Temas Transversais, p. 28-29), "uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros". Com efeito, os interesses, inquietações, necessidades, relação interpessoal em e fora de sala de aula etc devem ser contemplados, tornando a educação contextualizada e sensível às práticas sociais locais significativas para os alunos.

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

A defasagem entre saber escolar e saber necessário ao desenvolvimento humano (valores, atitudes e emoções) e ao enfrentamento de problemas sociais crescentes (por exemplo, convivência intra e intercultural, desigualdade social, marginalização, exclusão, violência, discriminação) têm apresentado diferentes desafios para as nações, que vêm desenvolvendo políticas de planejamento visando a um futuro sustentável, à convivência intercultural, ao desenvolvimento atrelado ao bem-estar pessoal e social.

Cientes do papel da educação, os governos de diversos países (China, África do Sul, Japão, Chile, Bolívia, Finlândia etc) têm promovido reformas educacionais e desenvolvido políticas de educação básica para todos. Alinhada a essa tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reflete algumas das tendências mundiais quando destaca que a formação básica deva capacitar o aluno a ler, escrever, calcular, compreender o mundo que o cerca, formar valores, desenvolver atitudes, respeitar e tolerar diferenças, aprimorar-se como ser humano, desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar

com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Lei nº 9.394/96).

A Finlândia, que ocupa um dos primeiros lugares nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, defende, por outro lado, uma educação escolar eficiente, catalisadora do desenvolvimento econômico e social, e vincula a educação ao bem estar social logo nas primeiras páginas do plano de desenvolvimento elaborado pelo Ministério de Educação Finlandês (2003-2008), revisado e atualizado a cada 5 anos:

The economic and social welfare of Finnish society is based on an egalitarian public education system and innovations generated by the production and application of new knowledge. An efficacious education and research system entails a sufficient level of public funding, which secures access to education, and research services and their international competitiveness. The production and utilization of researched knowledge is gaining more and more importance in safeguarding sustainable economic development in all fields. (p.9)<sup>6</sup>

A educação geral e, sobretudo, a lingüística é um alicerce imprescindível numa política educacional comprometida com a participação e transformação social. Isso porque é pela educação lingüística que o aluno em formação poderá desenvolver as habilidades e os saberes (lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos, discursivos) necessários para engajar-se em práticas de linguagem reais, que demandem não apenas compreensão (escuta e leitura) e produção (fala e escrita) textual, mas também familiaridade com questões que, para além do meramente lingüístico, se debruçam sobre questões ideológicas, exercício e manutenção de poder e desigualdade social, construção de identidades sociais, exclusão, discriminação, preconceito, intolerância, valores, crenças e atitudes.

Em síntese, defende-se que é na e pela educação lingüística crítica que o aluno poderá perceber que a língua, uma das modalidades da linguagem, é muito mais do que um instrumento que comunica uma mensagem pronta e acabada de um comunicador para um

<sup>6</sup> O bem estar econômico e social da sociedade Finlandesa tem por base o sistema público de educação igualitário e inovações geradas pela produção e aplicação de novos conhecimentos. A educação eficiente e um sistema de pesquisa envolvem um nível suficiente de investimento público, que asseguram acesso à educação, serviços de pesquisa e competitividade internacional. A produção e utilização de conhecimento derivado de pesquisa têm ganhado importância cada vez maior para garantir desenvolvimento econômico sustentável em todas as áreas.

receptor. As recentes orientações curriculares (2004, 2006) deslocam essa visão instrumental de língua para língua(gem) como forma/lugar de interação social, o que implica dizer que os sujeitos se constituem na e pela linguagem, posicionando-se no mundo, agindo discursivamente. Na sala de aula de língua inglesa, isso ocorre durante atividades planejadas, mas, sobretudo, nas atividades não planejadas, imprevisíveis, nos silêncios, nos embates, na ameaça velada, nos olhares, na resistência, na descrença, enfim, nas linhas e entrelinhas da interação de sala de aula (MOITA LOPES, 1998, 2006).

Dispensando qualquer apresentação, Paulo Freire (apud McLAREN, 1994) alerta que uma pedagogia crítica torna-se, para muitos alunos, um exercício desconfortável, auto-contestador e inócuo. Esses alunos tornam-se relutantes ou se recusam a questionar significados, preferindo conformarem-se e moldarem-se ao sistema e ideologia dominante.

#### ABORDAGEM CRÍTICA DA LINGUA(GEM)

Abraçar uma abordagem crítica de língua(gem) implica, inevitavelmente, analisar e questionar o senso comum, as estruturas hegemônicas e as visões acríticas do *status quo*, para que o aluno seja capaz de não apenas codificar e decodificar na língua inglesa, mas galgar níveis mais elevados de letramento crítico, agir e interagir nas várias modalidades e práticas de linguagem, que circulam em diferentes esferas discursivas e com diferentes propósitos.

Fairclough (2001), Moita Lopes (1996, 1998, 2006), Freeman (2004) são apenas alguns autores que têm trazido contribuições das ciências sociais para defender e ancorar uma abordagem crítica da língua(gem), que prepare o aluno para a vida social, construída e reconstruída nas práticas sociais de linguagem. Esses autores preconizam que:

School literacy contexts involve social practices in which participants are learning both what counts as literacy and how to discursively construct ideologies, values, and identities. This view, which is related to an ideological model of literacy (STREET, 1994), implies that in literacy practices (in school and in other contexts) participants are learning about the social world, about who one is

and who others are; consequently, such practices may be understood as arenas of social identity construction<sup>7</sup>. (MOITA LOPES, 2006, p. 34)

Education [...] is developing the [one]’s critical consciousness of her environment and her critical self-consciousness, and her capacity to contribute to the shaping and reshaping of her social world [...]. Critical language awareness is a facilitator for ‘emancipatory discourse’ which challenges, breaks through, and may ultimately transform the dominant orders of discourse, as a part of the struggle of oppressed social groupings against the dominant block<sup>8</sup>. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 197-198).

Vale destacar que, no centro de uma pedagogia crítica da linguagem, está a crença de que o objetivo é a conscientização dos alunos tanto da forma como eles existem no mundo quanto do fato de que esse mundo não é estático, mas está em constante transformação, cabendo a eles serem seus protagonistas e agentes transformadores.

Miller (2004) sintetiza as principais diferenças entre as concepções que alicerçam as abordagens – tradicional e crítica – de Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (TESOL).

#### SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR

Face a esse deslocamento da concepção de língua como instrumento para a de língua como forma/lugar de interação social, bem como de uma abordagem neutra e instrumental para uma abordagem crítica da língua(gem), os desafios postos ao professor não possibilitam respostas fáceis nem receitas prontas ou infalíveis. Os professores são cada vez mais impelidos a aprender com realidade vivida por seus alunos, identificar o que é significativo e relevante para a formação, desenvolvimento humano, moral e intelectual dos alunos, e oportunizar vivências de aprendizagem que lhes permitam se engajarem em práticas de linguagem de forma ativa, crítica e consciente (CANAGARAJAH, 2006, JOHNSON, 2006; HAWKINGS, 2004).

Indubitavelmente, as recentes orientações curriculares sustentam a revisão e reelaboração de um currículo escolar que tem se mostrado estéril. Parece cada vez mais evidente que a educação lingüística na língua in-

<sup>7</sup> Contextos de letramento escolar envolvem práticas sociais nas quais os participantes aprendem o que conta como letramento e também como construir, discursivamente, ideologias, valores e identidades. Essa visão, que está relacionada a um modelo ideológico de letramento (STREET, 1994), implica que em práticas de letramento (na escola e em outros contextos) os participantes aprendem sobre o mundo social, sobre quem eles são e quem são os outros; conseqüentemente, tais práticas podem ser compreendidas como arenas de construção de identidade social.

<sup>8</sup> A educação [...] desenvolve a consciência crítica de um indivíduo sobre o seu contexto, sua auto-consciência crítica, e sua capacidade de contribuir para a formatação e reformatação do seu mundo social [...]. A consciência crítica da linguagem é uma facilitadora para o ‘discurso emancipatório’ que desafia, infiltra e pode transformar as ordens dominantes do discurso, como parte da luta dos grupos sociais oprimidos contra o bloco dominante.

QUADRO 1 – Abordagens de ensino de línguas estrangeiras

Abordagem tradicional	Abordagem crítica
significados decodificáveis, estáveis	significados situados, contextualizados, negociados, dinâmicos
orientação cognitiva	orientação social e contextual
foco na competência individual	foco na competência realizada socialmente na interação
dicotomia falante nativo/não nativo (modelo de falante ideal)	falante nativo/não nativo em interação (comunicação intercultural)
falante nativo - modelo de competência	os falantes da língua em interação em diferentes contextos sociais
variante padrão: meta	variante padrão: mito
contextos comunicativos neutros	contextos ideologicamente moldados (tendo implicações reais para os participantes)
foco em ambientes formais de aprendizagem	foco no discurso num leque de contextos e esferas discursivas
aprendiz como sujeito(objeto)	aprendiz como identidade social, realizada em situações sociais específicas
busca de regras, métodos, consenso e soluções	reflexão sobre as contingências da situação comunicativa em foco
perspectiva externa ao contexto de produção	centralidade da perspectiva dos participantes
foco no desenvolvimento de competência comunicativa	foco nas dimensões contextuais e interacionais da língua(gem)
o "bom aprendiz" aprende	o iniciante falso e autêntico faz parte de hierarquias sociais, que rotulam e discriminam
ênfase nas 'dificuldades' dos alunos	ênfase na ação discursiva. Problemas são vistos como fenômenos sociais possíveis, decorrentes de toda a ação social
falha de comunicação decorrente da interação nativo/não-nativo	falha de comunicação inerente a toda situação de comunicação
conceitos-chave: interlíngua, fossilização, foreigner talk, near-nativeness	conceitos-chave: língua em uso, identidades e contextos sociais, relação linguagem e poder

[tradução e adaptação nossa]

glesa, necessária à sociedade brasileira contemporânea, inclui desenvolvimento de letramento em discursos multimodais (multiletramentos), percepção crítica do papel da língua(gem) nas diversas práticas sociais, além de capacidade de operar em situações interculturais cada vez mais freqüentes.

A abordagem crítica da língua(gem) parece devidamente talhada para lidar com silêncio, dúvida, contradição, incerteza, desestabilização de certezas, desnaturalização do lugar comum. O objetivo não é formar alunos colonizados, mas sim questionadores, críticos e agentes transformadores da realidade que os cerca, marcada por desigualdades, violência e injustiças sociais, preconceito, baixa alta-estima etc.

As mudanças postuladas e defendidas aqui como adequadas, todavia, dependem do professor entender por que o currículo tradicional tem sido considerado estéril; refletir, a partir de sua própria realidade, de fóruns de discussão e de formação continuada, como a sua prática pedagógica pode atender às necessidades do aprendiz de língua inglesa que se deseja formar; reco-

nhecer o papel do Estado na elaboração de orientações curriculares e nele participar como um profissional de educação, e, portanto, agente transformador; acreditar que, diante do atual contexto do ensino de língua inglesa no Brasil, mudanças são necessárias; buscar formas de oportunizar vivências de aprendizagem significativas e, sobretudo, formadoras de valores necessários ao bem-estar social.

Diferentemente de épocas anteriores em que predominava a racionalidade técnica, atualmente, o professor de inglês tem sido convidado a:

- deslocar sua prática pedagógica de acordo com visões tanto sócio-construtivistas de aprendizagem quanto críticas acerca da linguagem;
- promover e navegar em vivências de aprendizagem formativas, significativas, sensíveis à realidade local/global e socialmente igualitárias;
- abarcar dimensões de valores e ética, de uma perspectiva não doutrinária; e
- oportunizar situações de aprendizagem na e da língua inglesa.

Para tanto, dentre os saberes necessários ao professor de língua inglesa em formação inicial e continuada parece plausível destacar:

- proficiência lingüístico-discursiva na língua inglesa, i. e., conhecimento declarativo (saber sobre) e procedural (saber como) da língua;
- (multi)letramento crítico (geral e na língua inglesa);
- princípios da perspectiva sócio-construtivista de aprendizagem;
- premissas básicas de uma pedagogia crítica;
- teorias lingüísticas e sociais de língua(gem);
- iniciativas mundiais de pedagogia crítica na área de Inglês para Falantes de Outras Línguas;
- consciência das concepções que sustentam seu fazer pedagógico; e
- capacidade de transposição didática, levando em consideração sua própria realidade de ensino.

Logicamente, cabe ao Estado assumir, na prática, de forma comprometida, sistemática e planejada, a valorização e formação continuada dos professores de língua inglesa da educação básica e superior. Isso, se o objetivo for a formação de agentes transformadores que possam promover e navegar em vivências de aprendizagem formativas, significativas, sensíveis à realidade local/global e socialmente igualitárias. Cabe ainda ressaltar que a formação inicial/continuada requer vivência em uma abordagem crítica de língua(gem), que possibilite aos professores experiências de (multi)letramento e pensamento crítico sobre a língua inglesa na construção, manutenção e transformação da realidade social, para que eles possam vir a se tornarem não reprodutores de idéias prontas e acabadas, mas multiplicadores de vivências em que verdadeiramente acreditem.

#### REFERÊNCIAS

- BELCHER, D. English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 133-156, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: línguas estrangeiras: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.
- CANAGARAJAH, S. Tesol at forty: what are the issues?. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 9-34, 2006.
- CESTEROS, S. *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. San Vicente: Universidad de Alicante, 2004.
- CORACINI, M. J. A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula. *Anais da ANPOLL, Boletim Informativo*, n. 22, 1994, p. 234-235.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- COUNCIL OF EUROPE. *Systems development in adult language learning: a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe, 1973.
- DOURADO, M.; ESCALANTE, M. Conhecimentos de língua estrangeira. In: *REFERENCIAIS curriculares para o ensino médio da Paraíba*. João Pessoa: A União, 2007, p. 101-213.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. 2. ed. Essex: Longman, 2001.
- FREEMAN, D. Language, sociocultural theory and L2 teacher education: examining the technology of subject matter and the architecture of instruction. In: HAWKINGS, M. (Ed.). *Language learning and teacher education: a sociocultural approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004, p. 169-195.
- HALL, S. *Representation: cultural representations and signifying practices*. 6. ed. London: Sage, 2004.
- HAWKINGS, M. (Ed.). *Language learning and teacher education: a sociocultural approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.
- McLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge, 1994.
- MILLER, J. Social languages and schooling: the uptake of sociocultural perspectives in school. In: HAWKINGS, M. (Ed.). *Language Learning and teacher education: a sociocultural approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004, p. 113-146.

MOITA-LOPES, L. P. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, v. 5, p. 3-14, 1996.

\_\_\_\_\_. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 303-330.

\_\_\_\_\_. Queering literacy teaching: analyzing gay-themed discourses in a fifth-grade class in Brazil. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 5, n. 1, p. 31-50, 2006.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Essex: Longman. 2000.

NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004.

REINALDO, M. A. Conhecimentos de língua portuguesa. In: *REFERENCIAIS curriculares para o ensino médio da Paraíba*. João Pessoa: A União, 2007, p. 19-97.

SAVIGNON, S. Communicative language teaching: strategies and goals. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 635-660.

VIAN JR, O. English for specific purposes, English for general business purposes and English for specific business purposes. *Delta*, v. 15, p. 437- 457, 1999.

---

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado para publicação em julho de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Perspectivas dos estudos sobre leitura

FABIANA RAMOS, FABIÓLA CORDEIRO DE VASCONCELOS  
E SÍLVIA ROBERTA DA MOTA ROCHA

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

Reunimos, neste texto, algumas das principais pesquisas sobre a leitura, feitas com base em diferentes perspectivas. Procuramos identificar e apresentar as implicações desses estudos – e nossas possíveis conclusões – de forma a aprofundar a compreensão do tema e a fornecer instrumentos às análises teóricas e ao trabalho pedagógico com a leitura na educação formal. Isso nos parece relevante porque a investigação da leitura sob diversos prismas nos sugere a variedade e complexidade da temática que, se não for devidamente recortada para efeitos analíticos, conduz, freqüentemente, a uma mistura de enfoques que sugere a perda do valor analítico e explicativo da leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Enfoques Analíticos. Ensino-Aprendizagem.

## Perspectives of studies on reading

### ABSTRACT

We gathered in this text some of the principal researches on reading, made based in different perspectives. We tried to identify and to present the implications of those studies – and our possible conclusions – in a way to deepen the understanding of the theme, as well as to supply tools to the theoretical analyses and the pedagogic work with reading in the formal education. This seems important to us because the investigation of reading under several perspectives suggests the variety and complexity of the theme that, if not framed properly for analytic effects, leads frequently to a mixture of approaches suggesting a loss of the analytic and explanatory value of reading.

**Key words:** Reading. Analytic Approaches. Teaching, Learning.

### Fabiana Ramos

Mestre em Língua Portuguesa pela UFPB. Professora da Unidade Acadêmica de Educação – CH/UFCCG.  
E-mail: fab-ra@ig.com.br

### Fabióla Cordeiro de Vasconcelos

Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora da Unidade Acadêmica de Educação – CH/UFCCG.  
E-mail: fabiolacordeiro@uol.com.br

### Sílvia Roberta da Mota Rocha

Dra. em Educação Brasileira pela UFC. Professora da Unidade Acadêmica de Educação – CH/UFCCG.  
E-mail: roberta.rocha@uol.com.br

### Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Educação. Rua Aprígio Veloso, 882; Bodocongó. CEP 58109-970 – Campina Grande, PB – Brasil

## SOBRE A NECESSIDADE E RELEVÂNCIA DO ESTUDO DA LEITURA

Existe uma variedade de pesquisas e enfoques teóricos que abordam a leitura em diferentes disciplinas, revelando sua importância, amplitude e complexidade, sobretudo quando se considera que ela se constitui como um dos principais arbitrários culturais das sociedades modernas ocidentais (FOUCAMBERT, 1994). Diante disso, constatamos a necessidade de artigos que condensem parte dessa produção de forma a analisar o objeto de estudo, os enfoques teórico-metodológicos e as implicações dessas pesquisas. Mediante uma revisão de literatura, reunimos neste texto algumas das principais abordagens de leitura, organizando-as nos enfoques psicolingüístico, psicológico, histórico, sociocultural e pedagógico. Apresentamos ainda as implicações dos diversos estudos – e nossas possíveis conclusões – de forma a possibilitar uma melhor compreensão do tema, dar suporte a novas pesquisas e otimizar a elaboração de políticas educacionais nessa área.

A gama de conceituações e abordagens sobre a leitura é apontada por autores como Lobato (1995), Smith (1999) e Orlandi (1999). Lobato (1995) ressalta que o ato de ler vem sendo investigado por diversas áreas do conhecimento, resultando numa variedade de trabalhos que enfatizam diferentes aspectos do processo. Em virtude disso, a partir do aspecto priorizado, o conceito de leitura adquire distintas configurações em diferentes momentos da pesquisa sobre o tema. Smith (1999) defende que é inútil buscar uma definição simples para leitura porque ela possui uma variedade de significados que dependem do contexto. Assim, é mais pertinente considerar o que nela está envolvido, visão que encontra eco em Orlandi (1999). Esta autora, ao falar da polissemia da noção de leitura, salienta ser possível enumerar longamente os seus sentidos: primeiro, demonstra que, numa visão mais ampla, a leitura pode ser entendida como a *atribuição de sentidos* a um exemplar lingüístico escrito ou falado; segundo, relaciona a idéia da leitura à noção de ideologia; terceiro, salienta que, numa visão mais acadêmica, a leitura é encarada como a *construção de um aparato teórico e metodológico para aproximar-se de um texto*; por fim, de forma mais restrita, a leitura é associada à *alfabetização* e adquire o caráter de estrita aprendizagem formal.

Diante da amplitude da temática, analisamos quarenta e oito trabalhos sobre a leitura, agrupando-os sob distintas abordagens, de acordo com a predominância de seu objeto de estudo. Além disso, apostamos que o direcionamento desses estudos para um dos enfoques permite uma melhor compreensão do estado da arte de pesquisas que vêm sendo produzidas sobre a leitura.

**Sobre o Enfoque Psicolingüístico: da caracterização do processo mental e da aquisição da leitura**

Dentre as análises psicolingüísticas da leitura, destacam-se os estudos que discutem, por um lado, o processo cognitivo e as pistas e estratégias envolvidas no ato de ler e, por outro, a aquisição da leitura por leitores iniciantes.

A análise do processo cognitivo e das pistas e estratégias de leitura é pensada a partir de três grandes tendências. Inicialmente, a leitura é analisada como decodificação. Neste prisma, situa-se a visão de Gough (*apud* KATO, 1987), que encara a leitura como uma atividade de decodificação de signos lingüísticos, ou seja, como tarefa cognitiva que pode ser analisada em etapas seqüenciadas, iniciando-se com um estímulo sensorial e culminando com uma resposta (um enunciado fonético). Uma segunda tendência inclui os estudos que abordam a leitura como construção de sentido (SMITH, 1989), que ressaltam as pistas necessárias a essa construção como elemento primordial do ato de ler. Nessas duas tendências, a análise do processo mental do leitor ressalta a leitura como uma prática resultante de habilidades isoladas. Uma terceira tendência refere-se ao modelo que concebe a leitura como resultado da integração de distintas habilidades. Para Saint-Laurent *et al.* (1995), esse é o modelo interacionista da leitura, que a concebe como um processo ativo e interativo, no qual estão envolvidos componentes do leitor, do texto e do contexto. Situamos nesta vertente os trabalhos de Kato (1987), que acentuam a leitura como processo que demanda do leitor duas formas de acessar a informação: 1) o processo ascendente e indutivo (*bottom-up*), permitido pela análise de palavras novas através da relação grafema-fonema; e 2) o processo descentente e dedutivo (*top-down*), realizado através da reutilização de informações conhecidas e arquivadas, sob a forma de categorias, na memória a longo prazo do leitor.

Elliot (1993), ao analisar a aquisição da leitura por crianças, destaca que um aspecto pertinente para investigar a decodificação é compreender a passagem dos índices visuais para os fonéticos, a partir da construção da relação entre sentido e código. Segundo a autora, o grande desafio da mediação pedagógica em leitura é ajudar a criança a se concentrar na análise do código lingüístico como um instrumento para encontrar o sentido na leitura. Evidencia ainda os processos individuais e particulares de aquisição da leitura pela criança e aponta distintos caminhos para essa aquisição, quer seja através da relação entre código e sentido, quer seja através da escrita, ou ainda, através da reflexão sobre seu processo cognitivo quando lê, a metacognição.

### **Sobre o Enfoque Psicológico: da subjetivação à contradição inevitável do acesso à leitura no contexto das sociedades modernas ocidentais**

Neste enfoque, encontramos a análise do processo de subjetivação do leitor, ao se apropriar da leitura, e a investigação da maneira pela qual tal subjetivação ocorre, quando esse sujeito se posiciona num dado grupo social. Por subjetivação, compreendemos a construção individual e social do sujeito, ao procurar as condições para atuar enquanto indivíduo único de sua história, o que Touraine (1999) conceituou como *individuação*.

Pennac (1998) analisa a construção da relação do leitor iniciante com a leitura em contextos familiares, caracterizada como um romance, dado o laço afetivo estabelecido entre sujeito e leitor, mediatizado pelo amor ao livro. Discorre ainda sobre a desconstrução desta relação, em função da ruptura provocada pela escolarização deste sujeito e da própria leitura, enquanto objeto de conhecimento na escola. Por conceber a leitura como um processo, no qual o leitor direciona todo o ato de ler, minimiza os papéis do autor e do texto neste ato, levando-nos a desconfiar da possibilidade da leitura como interação ou trans-ação entre leitor, texto e autor, dada a força que atribui ao ato individual, íntimo, singular, introspectivo, enfim, dotado de subjetividade.

Lajolo (1997) vê a leitura como um encontro entre a subjetividade do leitor e a sua experiência de vida, ou seja, *lê-se para entender o mundo, para viver melhor* (p. 6). Na mesma direção, Aguiar (2001) entende a leitura como resignificação, em nível individual, de vivências arcaicas, para melhor integração social, o que alarga horizontes e possibilita ao indivíduo descobrir novas formas de ser e de viver.

A visão de Orlandi (1999), para quem a leitura é uma questão de produção de sentidos e de historicidade, também se coaduna com essa perspectiva, pois a autora salienta que a interpretação é necessária à ligação entre linguagem, pensamento e mundo, uma vez que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem interpretação.

Mota Rocha (2002), por sua vez, analisa a subjetivação de crianças em atraso ou remanescentes em leitura, a partir da mediação pedagógica de leitores da comunidade e conclui que esse é um dos fatores que permitem a subversão dessas crianças à condição de sujeitos silenciados na e pela escola pública.

Vemos, portanto, que na perspectiva da subjetivação, a aquisição da leitura nas sociedades de classes carrega uma contradição inevitável: ao mesmo tempo em que o ensino da leitura na escola legitima o processo de estratificação social, a aquisição desta ferramenta cultu-

ral traz *ganhos sem volta*, no sentido do poder que confere ao sujeito – o acesso ao mundo e a si mesmo, mediatizado pela escrita.

### **Sobre o Enfoque Histórico: os atos, usos e poderes da leitura**

Neste enfoque, situamos estudos que analisam a leitura através da sua relação com os sujeitos leitores, em tempo e espaço sociais específicos de cada cultura. Alguns desses estudos foram elaborados na perspectiva da história nova, que traz como conseqüências o alargamento da idéia de fonte, a possibilidade de constituição da fonte em documento e a delimitação de sua função documental; além disso, a ampliação temática do campo da história, gerando novos interesses investigativos.

Ao analisar as diferentes abordagens historiográficas que tratam da história da leitura, Darnton (1992) caracteriza os estudos macro e micro-analíticos, quanto às fontes que utilizam, e tece uma crítica a estes últimos por apresentarem conclusões baseadas nas peculiaridades das fontes e não nos comportamentos dos leitores. Para ele, a história da leitura, tal como a do pensamento, é infinita, já que tem variadas e generalizadas conclusões. Considerando que a leitura é um modo de significar o mundo, que varia de cultura para cultura, “[...] Seria estranho encontrar uma fórmula que pudesse considerar todas essas variações. Mas deveria ser possível desenvolver um modo de estudar as mudanças na leitura no interior da nossa própria cultura” (DARNTON, 1992, p. 218).

Ainda a respeito da possibilidade e da metodologia de investigação da história da leitura, Manguel (1997) sintetiza o “estado atual” desse conhecimento, ressaltando que estamos diante de uma história bastante incipiente, pois os dados obtidos não têm conseguido reconstruir a complexidade do percurso histórico da leitura, embora tenhamos ricos indicadores a partir dos quais é possível resgatá-la. A reconstituição da história da leitura põe em destaque a diversidade dos comportamentos envolvidos no ato de ler, bem como o poder da leitura na disseminação de distintas ideologias. É por este último aspecto que a leitura vem merecendo o controle de diferentes censores que buscam, a todo custo, impedir que pessoas comuns subvertam a distribuição do poder de ler na sociedade e se apropriem da leitura com todos os poderes que ela confere.

É consenso entre Manguel (1997) e Darnton (1992) que, nos primeiros séculos, a leitura foi domínio do cristianismo e que, a partir da segunda metade do século dezoito, houve um deslocamento na sua natureza, com o declínio da literatura religiosa e de seus métodos de

ensino escolásticos. Intensificou-se a leitura como atividade social, cujo ápice – a leitura de massa – iria acontecer no século seguinte, sob a influência da invenção da imprensa, por Gutenberg, no século XV.

Também Frago [19—?] traz contribuições importantes, ao analisar, através de fontes variadas e originais, a história da leitura nos séculos dezenove e vinte, estabelecendo uma relação entre as práticas sociais e culturais de leitura e escrita e os incrementos tecnológicos inventados pelas diversas sociedades<sup>1</sup>. Segundo o autor, o que marca a história da leitura é a inauguração da cultura impressa e a sua morte, a partir do advento da cultura eletrônica, constituída também pela televisão. A passagem da cultura impressa para a eletrônica não deve ser buscada no aumento de tempo dedicado à leitura nas atividades sociais, mas na natureza da relação com a leitura no interior dessa cultura, que não apenas difere da anterior, mas contradiz a sua lógica. Essa lógica televisiva fragmentada, descontínua, que extrai a informação do seu contexto e a oferece de modo autônomo, repleta de sobreinformações tipicamente audiovisuais e outros aspectos, vem produzindo, na visão de Frago [19—?], o neoanalfabeto<sup>2</sup>. Para ele, o perigo principal dessa lógica é o de o leitor se ver diante de uma inflação textual e da despreocupação com a elaboração do texto, além da produção de uma escrita acéfala, desistoricizada, porque fruto de uma nova consciência da temporalidade. O autor afirma ainda que a escrita de hoje rompe com a dimensão característica e fundamental que, desde sua origem, adquiriu: a de salvar o caráter efêmero da oralidade e dar-lhe o poder de sobreviver ao tempo e espaço próximos.

Essa dimensão da escrita provoca mudanças na natureza e no desenvolvimento cognitivo do pensamento humano, na consciência da temporalidade, na consciência histórica e na textualidade. A lógica televisiva impede que as crianças e os jovens se dirijam à escrita com o respeito necessário para se apropriarem dela. É a utilização pragmática, simplista, dispersa e difusa que caracteriza o exercício do “leitor” diante da escrita eletrônica ou televisiva. Retornaríamos, segundo Frago (s/d), ao contexto de produção textual oral, porque predomina uma lógica fugaz e atemporal, na qual a sobreinformação e a incomunicação são gritantes.

Chartier (2002), ao tratar do propalado suposto desaparecimento do leitor, ressalta as três formas pelas quais ele vem sendo justificado. A primeira diz respeito às

constantes transformações das práticas de leitura. A segunda refere-se à *crise* da leitura constatada através das políticas editoriais européias e norte-americanas, caracterizadas pela crescente redução do número de títulos publicados e pela contração das tiragens médias. Na terceira explicação, a *morte do leitor* e o desaparecimento da leitura são atribuídos à civilização da tela, ou seja, à supremacia das imagens e da comunicação eletrônica. O autor salienta que, diante de um novo suporte para a cultura escrita e de uma nova forma para o livro, atualmente nos deparamos com um elo paradoxal entre a terceira revolução do livro (precedida pelas invenções do códex e, depois, da imprensa) e a temática de uma suposta e iminente *morte do leitor*.

Chartier (2002) vê como mais provável, para as próximas décadas, uma coexistência não necessariamente pacífica entre as duas formas do livro (o códex e o livro eletrônico) e os três modos de inscrição e comunicação textual (escrita manuscrita, publicação impressa e textualidade eletrônica). Atenta, entretanto, para o fato de que, na era digital, as promessas de relação mais fácil e imediata entre a obra e sua leitura são sedutoras, mas não devem esconder que os potenciais leitores (co-autores) dos livros eletrônicos ainda são minoria e que as práticas leitoras continuam estreitamente ligadas aos objetos impressos, explorando, de modo apenas parcial, as possibilidades oferecidas pelo digital. Pontua também que a revolução propiciada pelo texto eletrônico é, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, do suporte do escrito e das práticas de leitura, embora veja semelhanças entre as posturas do leitor da Antigüidade e do leitor da era digital que, ao ler na tela, parece ler um rolo que, em geral, desenrola-se na direção vertical e é dotado das características próprias da forma do livro. Ao ressaltar que o novo suporte do escrito impõe uma redefinição dos papéis na *economia da escrita*, uma complementaridade entre os vários suportes dos discursos e uma nova relação com o mundo textual, o autor salienta que o leitor não morre, mas se transfigura.

A despeito das questões metodológicas e conceituais levantadas pelos autores, vemos que a análise histórica da leitura traz, como marca predominante, a diversidade, investigada a partir de atos, usos, funções e poderes da leitura, todos estes aspectos demarcados pelas características históricas da cultura num tempo e espaço sociais determinados. Assim, os estudos focalizam os

<sup>1</sup> O autor analisa esta relação principalmente na Espanha, EUA, França e Inglaterra. No entanto, consideramos fundamentais as suas contribuições para a América Latina e o Brasil, embora necessitemos de trabalhos similares na realidade brasileira.

<sup>2</sup> Segundo o autor a cultura eletrônica gera um novo tipo de neoanalfabeto: o total, que sabe ler, porém só se utiliza da leitura em condições indispensáveis; e o parcial, que se utiliza da “poluição” escrita desta cultura, porém não consegue “compor quadros”, ou seja, digerir e aprofundar as leituras que realiza.

modos pelos quais a leitura, desde a sua gênese, nasce como poder social de acesso e produção de conhecimento e de constituição da subjetividade humana, por um lado, e como poder político de disseminação de diversas ideologias, por outro. Atualmente, a investigação tem priorizado a análise da leitura no contexto da cultura eletrônica, o que aponta para novos caminhos no entendimento das práticas leitoras.

### Sobre o Enfoque Sociocultural

Aqui encontramos estudos que analisam a leitura numa perspectiva sociológica, a partir da reflexão da relação entre saber e poder, cujas abordagens ora conferem à leitura o estatuto de arbitrário cultural, ora analisam o ensino da leitura na escola como mecanismo de reprodução social.

No primeiro grupo, Foucambert (1994), com base nas contribuições de Bourdieu e Passeron e de Smith, sugere a distinção entre a era da alfabetização e a da leiturização, compreendendo a leitura como um poderoso capital cultural de leitores privilegiados que sublocam informação aos analfabetos e alfabetizados. Para ele, o estatuto do leitor é a participação na rede de acesso, produção e distribuição do conhecimento, através da escrita. Daí porque analfabetos e alfabetizados não necessariamente constituem-se leitores, apesar de alguns destes últimos decodificarem o código lingüístico. A superação desse quadro de não-leitores requer, segundo o autor, a construção de políticas de leitura que contemplem o seu ensino, o que possibilita a redistribuição do poder de ler também entre os que vêm sendo marginalizados socialmente dos privilégios que as práticas leitoras possibilitam.

No segundo grupo, situamos o trabalho de Cook-Gumperz (1991) sobre a construção social da alfabetização e o estudo de Freitas (1988) sobre a produção da ignorância na escola pública, a partir do ensino da leitura. Ambos alertam para o papel da escola em produzir e legitimar a estratificação social da nossa sociedade de classes, a partir do modo como distribui o conhecimento no seu interior. Chamam a atenção para a necessidade de explicitar o processo pedagógico através do qual a escola reproduz, culturalmente, as relações econômicas da nossa sociedade. Dessa forma, ampliam a noção de alfabetização, ao abordá-la como processo socialmente construído, ressaltando que a tarefa de ensinar a ler,

escrever e contar passa a ser secundária diante do papel da escola burguesa de colaborar com a estratificação e o controle das massas.

Ainda neste enfoque, encontramos estudos que analisam a leitura numa perspectiva cultural, ao priorizarem a investigação sobre o letramento e contemplarem a análise dos usos e funções da leitura e a relação entre família, escola e práticas letradas.

O letramento começou a ser estudado no Brasil a partir de uma perspectiva psicolingüística, na década de oitenta, com Mary Kato, sob a influência do conceito de alfabetização de Paulo Freire, importante precursor para o estudo do tema (CAVALCANTE JUNIOR, 2001; SOARES, 1999). A etimologia da palavra letramento a relaciona à *língua*, estando o conceito estreitamente ligado à palavra escrita. Daí o sujeito letrado ser visto como alguém capaz de “[...] decodificar e codificar sentido através das várias formas sociais através das quais o sentido é transmitido” (EISNER *apud* CAVALCANTE JUNIOR, 2001).

Soares (1999) ressalta a impossibilidade da definição de letramento, por se tratar de um conceito complexo e heterogêneo. A autora afirma que o letramento vem sendo definido de dois pontos de vista: individual (como atributo ou habilidade pessoal) e/ou social (como prática social na qual a habilidade é utilizada). Neste último caso, ela analisa as correntes progressista e revolucionária, nas quais o letramento é visto ora como campo de sobrevivência do indivíduo que vive numa sociedade letrada, ora como instrumento ideológico, que pode implicar na permanência e/ou na transformação social, em função da distribuição do conhecimento. Devido ao fato do letramento estar relacionado aos processos sociais mais amplos, a autora conclui que sua análise vem sendo feita a partir da sua desagregação, o que permite falar de *letramentos*, no plural<sup>3</sup>.

As pesquisas de Anderson e Teale (1987) analisaram os usos e as funções sociais da língua escrita – dentre os quais, a leitura – em atividades sociais letradas realizadas por famílias americanas. Dentre outras, os autores chegaram à conclusão de que, embora as crianças estudadas estivessem imersas num meio social pobre, em termos de língua escrita, aprenderam muitas informações sobre este objeto de conhecimento, o que sugere ser o problema dessas crianças mais de adequação ao nível cursado na escola, do que de presença ou ausência de habilidades da língua escrita, decorrentes

<sup>3</sup> Considerando esta pluralidade, alguns autores ampliam o conceito de letramento para “[...] múltiplas formas de composição do sentido” (CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p. 14). Nesse caso, os letramentos passam a ser vistos como “[...] um processo de leitura diária do mundo – o mundo interior e exterior de cada ser humano – e a composição desses mundos através do uso de múltiplas linguagens de (re)apresentação de sentidos” (CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p. 18).

de situações letradas vivenciadas fora da escola e antes dela. Tais pesquisas implicam a quebra *parcial do mito* de que essas crianças não têm experiências significativas com a língua escrita e, portanto, não aprendem a ler e a escrever. O que esses sujeitos aprendem dessas experiências lhes confere informações importantes, tanto no que se refere aos aspectos do funcionamento do sistema alfabético de escrita, quanto aos usos e funções sociais da língua escrita.

Nesse sentido, Harste e Burke (1987) investigaram as experiências domésticas com a leitura de crianças pré-escolares e descobriram que elas desenvolvem o que conceituaram de *preditibilidade*, ou seja, tais experiências permitiram às crianças relacionarem o gênero discursivo ao portador de texto. Esse estudo implica a reafirmação da importância das atividades sociais letradas pré-escolares na aquisição e desenvolvimento da leitura, o que vem desconstruir a idéia de que o processo alfabetizador é iniciado na educação formal, através da escola.

Com base nesse pensamento, muitos estudiosos começaram a defender e desenvolver, teórica e metodologicamente, o ensino da leitura como ato coletivo ou de responsabilidade pública (e não apenas estatal) (TRELEASE, 1982; SMITH, 1980; BUTLER, 1986; GRIFFETHS; HAMILTON, 1987; DAVIS; STUBBS, 1988; FOUCAMBERT, 1994; MOTA ROCHA, 2002). Dentre eles, destacamos os estudos que tratam da relação pedagógica entre escola e comunidade, que focalizam a interação da criança com o adulto e a língua escrita (ANDERSON; TEALE, 1987; MAYRINK-SABINSON, 1989), bem como as pesquisas em que são os próprios pais das crianças que realizam as interações em contextos familiares (REGO, 1988; DAUDEN, 1994; ANDERSON; TEALE, 1987; MERCEDES, 1998) e realizam investidas nessas interações, ao demonstrarem e negociarem os usos sociais da escrita, trocando os papéis e dirigindo a ação da criança, a partir da significação que conferem a essas ações (ANDERSON; TEALE, 1987).

Os trabalhos que focalizam a apropriação da língua escrita pela criança constatam que a postura que ela assume diante da escrita e a significação que lhe atribui estão estreitamente relacionadas às concepções de escrita e aos diferentes modos de agir que os adultos trazem para a interação (REGO, 1988; DAUDEN, 1994). Talvez, por isso mesmo, alguns desses estudos (ELLIOT, 1993; HUOT *apud* GATÉ, 2001) ressaltem, por um lado, o valioso papel das interações sociais entre pais e crianças, na construção inicial da consciência fonológica pelos leitores iniciantes, e, por outro, demonstrem a predominância de práticas artificializadoras da leitura, quando presente em situações de ensino explícito, até

mesmo por parte de indivíduos provenientes de camadas médias e altas das sociedades, inclusive das sociedades consideradas desenvolvidas (BEAUDOIN, 1997; LAVOIE, 2000).

### Sobre o Enfoque Pedagógico

Este enfoque abrange uma diversidade considerável de estudos que mostram o papel da escola na formação de leitores, ressaltando distintos aspectos desta formação (COLOMER, 2001; LERNER, 2002). Para grande parte deles, a questão é investigar como vem ocorrendo a formação de leitores na escola hoje e, além disso, ressaltar a importância e a necessidade do ensino de leitura enfatizar as atividades letradas, longe das quais não se pode conceber a constituição do leitor.

Colomer (2001) salienta o papel da escola como instituição social a quem é delegada a função de oferecer um suporte instrucional voltado à aquisição, pelos alunos, das competências leitoras e ressalta que deve ser papel da escola desenvolver nos indivíduos a capacidade de usar a leitura para todas as suas funções sociais: a potencialização do conhecimento, o acesso à experiência literária e a adaptação a uma sociedade urbana e pós-industrial, que exige seu uso constante na vida cotidiana.

Ao tratar da artificialização da leitura na escola, Lerner (2002) ressalta as discrepâncias flagrantes entre as versões social e escolar da leitura, questionando o fato de, na escola, a leitura funcionar como uma atividade gratuita que se presta apenas "ao aprender a ler", enquanto na vida extra-escolar ela se mostra tão útil ao cumprimento de inúmeros propósitos. A autora atribui o que chama de "impossibilidade de ler na escola" a uma pernicioso conjugação entre a teoria comportamentalista de aprendizagem e as características da instituição escolar.

Há também estudos que investigam a aquisição da leitura através do ensino de estratégias leitoras, operações regulares utilizadas para abordar o texto, e do desenvolvimento de habilidades lingüísticas que caracterizam um bom leitor (SAINT-LAURENT *et al.*, 1995; SOLÉ, 1998; SMITH, 1999; KLEIMAN, 2000; COLOMER, 2001). Tais estratégias de leitura subdividem-se em cognitivas e metacognitivas, dependendo de estarem ou não sob o controle consciente do leitor (KLEIMAN, 2000). Enquanto as cognitivas dizem respeito às operações inconscientes do leitor para atingir algum objetivo de leitura, as metacognitivas são realizadas com objetivo e controle conscientes, uma vez que o leitor é capaz de expressar sua ação na leitura.

Saint-Laurent *et al.* (1995) defendem a importância do ensino metacognitivo na aquisição da leitura, por leitores de risco, e argumentam que as dificuldades neste

processo resultam da inabilidade destes sujeitos em monitorarem as habilidades psicolinguísticas nas situações-problema durante a leitura. Salientam que, nos últimos dez anos, a aprendizagem da leitura tem sido correlacionada à consciência fonológica do leitor, uma de suas habilidades metacognitivas. Estudiosos como Gough, Larson e Yopp (1995), Byrne (1995), Rego (1995) e Cardoso-Martins (1995) desenvolveram pesquisas que mostram como a aprendizagem da leitura e da escrita, em uma ortografia alfabética, pressupõe a habilidade de, conscientemente, prestar atenção à estrutura fonológica da fala.

Gaté (2001), por sua vez, entende que o ato de ler supõe uma “palavra interior” que funciona como uma espécie de eco com papel relevante nos casos de dificuldade da compreensão. Assim, destaca que “[...] uma certa consciência fônica da escrita acompanha toda leitura, quer seja ela ideovisual ou aquela de um leitor proficiente” (GATÉ, 2001, p. 26).

Outros estudos ressaltam a importância da literatura como aspecto possibilitador de uma aproximação entre a leitura e uma concepção da alfabetização como prática social. Em relação à literatura infantil, alguns estudos a vêem como um produto tardio da pedagogia escolar, pautado em visões de criança que se alteram com o tempo, isto é, que põem em circulação modos de funcionamento de infância enquanto construções sociais instáveis e provisórias (AMARILHA, 1997; COELHO *apud* SOARES, 2001; SOARES, 2001; AGUIAR *et al.*, 2001). Além disso, caracterizam-na como tendo o poder de, simbolicamente, pôr em jogo subjetividades que traduzem valores e comportamentos.

Podem ser citados, ainda, estudos que relacionam literatura infantil e prática pedagógica. Soares (2001), por exemplo, distingue as escolarizações adequada e inadequada da literatura. A primeira conduz às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores correspondentes ao ideal de leitor que se quer formar. A segunda afasta o leitor das práticas sociais de leitura, desenvolvendo nele resistência à leitura.

Finalmente, destacamos estudos que apresentam diferentes metodologias de formação de leitores no ambiente escolar e sua relação com distintas maneiras de entender a leitura: como código, construção de sentido e prática social. Gaté (2001) ressalta que a literatura pedagógica concernente à leitura foi, durante muito tempo, dominada pela procura do método que permitisse ensinar a criança a ler. Para o autor, as abordagens clássicas da leitura deram lugar a métodos que restringiam o ato de ler ao domínio do código, com ênfase na identificação e memorização das formas do escrito. O debate pedagógico, em decorrência, se voltava à busca do melhor procedimento para iniciar a aprendizagem da leitura.

O surgimento da psicolinguística e da psicologia cognitiva possibilitou às práticas pedagógicas contemplarem a compreensão e a apropriação da escrita pelo aprendiz, rompendo com uma concepção instrumental que limitaria o ato de ler a mecanismos de decifração. Segundo Gaté (2001), têm ganhado força as abordagens que consideram a atividade do sujeito e encaram a leitura como ato de produção de sentido. A partir delas, aprender a ler é aprender a construir a significação, ou seja, a destacar e recolher, do escrito, índices e informações necessários a tal construção. Assim, a ênfase passa a recair menos sobre o método a empregar do que sobre os procedimentos peculiares do leitor, na busca pela construção de metodologias de ensino mais compatíveis com a natureza do objeto de ensino e de sua apropriação pelo aprendiz. O ensino da leitura como prática social passa a priorizar o desenvolvimento de habilidades metacognitivas em situações efetivas de uso da língua escrita, com o objetivo de ampliar o grau de letramento do aluno (BAGNO, 2002) e o desenvolvimento da consciência crítica a respeito de como a linguagem reflete as relações sociais de poder.

## CONCLUSÃO

A pluralidade de entendimentos a respeito da leitura, conforme abordamos aqui, leva-nos a concluir sobre a existência de estudos que valorizam o caráter individual da leitura, através das ciências dos sujeitos (Psicologia, Linguística, Filosofia e outras), ou os que a salientam como prática social, através das ciências das sociedades (a exemplo de História, Sociologia e Antropologia). Nesse sentido, o conceito de letramento parece abarcar as dimensões individual e social das práticas leitoras, quando inclui tanto as atitudes do sujeito durante o ato de ler; quanto os processos sociais nos quais as práticas leitoras ocorrem. A pedagogia, por sua vez, contribuiu com a análise sobre os modos como essas dimensões articulam-se nos processos (in)formais de ensino-aprendizagem e focaliza a reflexão sobre a relação entre metacognição e práticas sociais de leitura.

Dessa forma, os estudos enfocados ressaltam: a) os aspectos coletivo e individual da leitura, na medida em que se trata de uma aprendizagem socialmente mediada e, ao mesmo tempo, constituída de modo singular por cada sujeito; b) os ângulos sob os quais a leitura pode ser analisada, o que demanda a convocação de distintas ciências como ferramentas para a compreensão da sua complexidade; e c) a necessidade e importância da realização de estudos que privilegiem a análise sobre os modos como metacognição e práticas sociais de letramento

mento estão articuladas em situações de ensino e aprendizagem da leitura, o que pode nortear a pesquisa na área da Pedagogia da Leitura.

#### REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de (Coord.) et al. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?: literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ANDERSON, A. B.; TEALE, W. H. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BEAUDOIN, I. *Les Interactions Enseignante-Élèves lors de la Lecture d'histoire en Première Année*. 1997. Mémoire (Maître ès Arts). Programme de Maîtrise en Pyschopédagogie. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval, Québec, 1997.
- BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 37-67.
- BUTLER, D. *Five to eighth*. London: The Bodley Head, 1986.
- CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-127.
- CAVALCANTE JUNIOR, F. S. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução Flávia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (Orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 123-136.
- COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DARNTON, R. História da Leitura. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- DAUDEN, A. T. B. de C. *A criança e o outro na construção da linguagem escrita*. São Paulo: Pancast, 1994.
- DAVIS, C.; STUBBS, R. *Shared reading practice*. London: Open University Press, 1988.
- ELLIOT, N. En observant l'apprenti-lecteur. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENNOUD, P. (Eds.). *Evaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestle, 1993. p. 145-159.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRAGO, A. V. *Leer y escribir: siglos XIX-XX*. Madrid: Universidad de Madrid, [19—?]. Mimeografado.
- FREITAS, L. B. de L. O ensino da língua escrita e a produção de ignorância em escola pública. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, [19—?]. jan./jun. p.53-60, 1988.
- GATÉ, J. *Educar para o sentido da escrita*. Tradução Maria Elena O. O. Assumpção. Bauru: EDUSC, 2001.
- GOUGH, P. B.; LARSON, K. C.; YOOP, A. H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 13-35.
- GRIFFETHS, A.; HAMILTON, D. *Learning at home: the parent, teacher, child alliance*. London: Methuen, 1987.
- HARSTE, J. C.; BURKE, C. L. Preditibilidade: um elemento universal em lectoescrita. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. (Coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação em Ação).

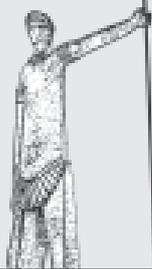
- LAVOIE, N. *Les parents et l'apprentissage de l'écriture*. 2000. Thèse (Philosophiae Doctor). Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec, 2000.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOBATO, C. H. M. *Leitura no segundo grau: a apropriação como processo de construção da macroestrutura*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. In: CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2., 1989, Campinas. *Comunicações...Campinas*, 1989. Mimeografado.
- MERCEDES, C. et al. *Lectura conjunta: proyecto realizado com alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileira*. *Lectura y Vida*, Argentina, 1998.
- MOTA ROCHA, S. R. da. *Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1999.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-27.
- REGO, L. L. B. A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na escrita. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-127.
- REGO, L. L. B. *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.
- SAINT-LAURENT, L. et. al. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*. Montréal: Gaetan Morin, 1995.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMITH, T. *Parents and Preschool*. London: Grand Me Intyre, 1980.
- SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: VERSIANI, M. Z.; EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. P. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TRELEASE, J. *The read aloud handbook*. New York: Penguin, 1982.

---

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado para publicação em setembro de 2007

---



# O Nordeste, a Paraíba e Campina Grande em foco





**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Henfil no alto da caatinga: Graúna, Orelana, Zeferino e o Nordeste/Mundo (1973/1980)

---

MARCOS ANTÔNIO DA SILVA

Universidade de São Paulo

### RESUMO

Este artigo discute os personagens Graúna, Zeferino e Orelana nas narrativas em quadri-nhos de Henfil. O artigo analisa sua construção de imagens do Nordeste do Brasil como alegorias do país e do mundo.

**Palavras-chave:** Henfil. Turma da Caatinga. Graúna. Orelana. Zeferino. *Fradim*.

## Henfil in high caatinga: Graúna, Orelana, Zeferino and Northeast Brazil/ World (1973/1980).

### ABSTRACT

This article discusses the characters Graúna, Zeferino and Orelana in Henfil's comics. The article analyses its Northeast Brazil images building as allegories of the country and the world.

**Key words:** Henfil. *Caatinga* Fellows. Graúna. Orelana. Zeferino. *Fradim*.

---

### Marcos Antônio da Silva

Livre-docente em Metodologia da História na USP. Doutor em História pela USP. Professor – FFLCH- USP.

E-mail: marcosilva.usp@uol.com.br

### Endereço para correspondência:

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Av. Prof. Lineu Prestes, 338, Butantã. CEP 05508-900 – São Paulo, SP – Brasil

"No(r) destino do Brasil".

(Caetano Veloso, "Épico", incluída no disco Araçá azul)

"(...) 90% de minha inspiração para o Zeferino está no Os Sertões,  
de Euclides da Cunha."

(Henfil, entrevista para Versus – Quadrinhos).

"O sertão está em toda parte."

(João Guimarães Rosa, Grande sertão: Veredas).

Historiadores tenderam a explorar caricaturas e quadrinhos através de: 1) aproximação temática; 2) identificação com um período; 3) identificação com um periódico ou grupo de periódicos; 4) Identificação com um artista ou grupo de artistas; e 5) Identificação com um personagem ou com um grupo de personagens.

É necessário destacar que caricaturas e quadrinhos não foram valorizados pela pesquisa histórica apenas em data recente, a partir da Nova História francesa ou da História Social inglesa – para evocar duas linhas de debate muito influentes no Brasil dos últimos trinta anos.

O erudito historiador brasileiro Max Fleiüss, em 1916, na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*, fez um cuidadoso balanço do tema, evocando o trabalho de seu pai, Henrique Fleiüss, e também comentando vários outros caricaturistas brasileiros ou aqui radicados, atuantes no século XIX e no alvorecer do século XX (FLEISS, 1916). Ao mesmo tempo (ou até um pouco antes), ensaístas brasileiros igualmente refinados, como Gonzaga Duque e Monteiro Lobato, teciam considerações de grande interesse sobre o assunto, a partir dos ângulos da Crítica das Artes Plásticas e da Literatura, que não eram estranhas à historicidade (GONZAGA DUQUE, 1929; MONTEIRO LOBATO, 1959). O caso de Pedro Sinzig é um pouco mais restrito ao debate ideológico entre Igreja Católica e Republicanos no Brasil do início do século XX, embora também ajude a entender percepções interpretativas sobre a caricatura, naquele momento (SINZIG, 1911).

Essa tradição interpretativa teve frutíferos desdobramentos na primeira metade do século XX, que culminaram na monumental *História da Caricatura no Brasil*, do jornalista Hermann Lima, já nos anos 60, referência clássica nos estudos brasileiros sobre o tema até hoje e amplamente retomado por Nelson Werneck Sodré, no também clássico manual *História da Imprensa no Brasil* (LIMA, 1977).

O momento seguinte da reflexão sobre a caricatura no país – nosso contemporâneo – já contaria com a universidade e outras instituições eruditas de pesquisa e preservação documental como solo fértil, a exemplo da Fundação Casa de Rui Barbosa, além de diversos pro-

gramas de Pós-Graduação em História do país: FFLCH/USP, UNICAMP, PUC/SP etc.

Neste século XXI, para os Historiadores, a caricatura é um documento dentre outros tantos e infinitos documentos pesquisados por diferentes tendências historiográficas. Vale pensar sobre algumas conseqüências dessa conquista – que pode ser, também, uma diluição ou arrolamento como "exotismo documental", se não for cercada por alguns cuidados de método.

O que é as caricaturas têm que os outros documentos desconhecem? Para responder a essa singela questão, proponho pensarmos sobre algumas características básicas da linguagem caricatural e sobre nossa prática com a cultura visual (artes plásticas, caricaturas, cinema, tv, out-doors, etc), que engloba mais a recepção que a produção, exceto na infância. Nessa perspectiva, podemos citar Nise da Silveira, que desenvolveu belas reflexões sobre memória visual e identidade entre internos em manicômio (SILVEIRA, 1981).

Em primeiro lugar, é preciso considerar que uma caricatura é uma manifestação da cultura visual (SILVA, 1992; JENKS, 1995; MENESES, 2003). Isso significa que as caricaturas contêm tanto o ato de ver (do próprio caricaturista, de seus editores, de seus apreciadores) como o de fazer ver (elaboração, pelo caricaturista, no universo da cultura visual onde atua; possibilidade de circulação ampliada, através da edição; comentários entre apreciadores). Diante de uma caricatura, o desenhista, os editores, os apreciadores e os pesquisadores experimentam aqueles caminhos, que significam a produção de determinadas interpretações sobre o mundo, o contato com essas leituras enquanto interpretações (e não linguagens "naturais" ou espontâneas), as articulações entre essas e outras compreensões.

Como conseqüência, as caricaturas não abordam campos de poder apenas enquanto referenciais temáticos (sua suposta vocação crítica sem fronteiras): ela mesma se constitui como poder de dirigir o olhar para determinadas facetas das experiências humanas, de revelar essas facetas, através de um olhar que pensa.

Um caminho imediato e legítimo na pesquisa histórica sobre a caricatura é evocar debates e conquistas da História da Arte, ramo da Historiografia que, pioneiramente, investiu sobre fontes visuais (ART, 1995).

Se essa via oferece importantes possibilidades de interpretação (recursos de visualização, diálogo com outros níveis de iconicidade), é sempre necessário levar em conta que ela opera, com freqüência, num nível de hierarquização, que situa o caricatural no limiar do que não lhe diz respeito: breves capítulos em finais de balanços, entendimento como diluição de conquistas que a Grande Arte já realizara... Certamente, um Gonzaga

Duque ou um Monteiro Lobato, no Brasil do início do século XX, são animadoras exceções, que, todavia, findam confirmando a regra, inclusive em autores que escreveram muito depois deles<sup>1</sup>.

Nesse sentido, pensar a historicidade do caricatural pelos caminhos da História da Arte não exige o Historiador de responder a algumas indagações banais: Quem nomeia a Arte enquanto tal? História de qual Arte? Qual História da Arte? As respostas não são tão fáceis quanto pode parecer.

Associada a essa perspectiva está a necessidade de pensar na dimensão visual das caricaturas. É lastimável encontrar alguns estudos históricos desses materiais que se limitam a descrever temas, esquecendo de sua materialidade imediata – a visibilidade. Pouco se discute, por exemplo, sobre a formação visual dos caricaturistas – variados auto-didatistas, Academias de Belas Artes, Cursos Livres de Desenho, Cursos de Jornalismo... É sempre necessário, no caso do Brasil, lembrar que o periodismo, até os anos 60 do século passado, contava com pessoas formadas em diferentes áreas (Direito, Seminários Católicos – a regulamentação da profissão de jornalista surgiu naquela década), com razoável conhecimento teórico clássico de Retórica, além dos auto-didatas.

Nesse sentido, este trabalho refletirá sobre esse campo da pesquisa histórica a partir da produção do desenhista brasileiro Henfil (1944/1988), que divulgou sua produção em quadrinhos e cartuns entre 1964 e os anos 80. O desenhista ocupou significativo espaço na Imprensa alternativa, que fazia oposição à ditadura brasileira de 1964/1984. Ele se destacou principalmente no jornal *O Pasquim*, além de veicular materiais na Imprensa sindical, editar a revista *Fradim*, de periodicidade incerta, e ter materiais editados no *Jornal do Brasil*, na revista *Isto é* e em outros órgãos da grande Imprensa do Rio de Janeiro e São Paulo. Sua formação artística e intelectual<sup>2</sup> se deu de fora das instituições acadêmicas, principalmente em contato com irmãos e amigos ligados a grupos políticos de esquerda, em Belo Horizonte, e com o meio jornalístico.

Um de seus grupos de personagens mais expressivos é formado por Zeferino, Graúna e Orelana, em andanças pelo Alto da Caatinga. Trata-se de um trabalho com imagens do nordeste (o cangaceiro, a paisagem de caatinga), que aborda aspectos gerais da política e da

cultura do Brasil e do mundo. Sua discussão contribui para um entendimento de problematizações artísticas do regional, mescladas à ação oposicionista naquele contexto ditatorial, sem perder de vista outros níveis de experiência social, como gênero, etnia e classe.<sup>3</sup>

No presente artigo, comentarei a primeira (1973) e a última (1980) aparições desses personagens na revista *Fradim*, procurando recuperar alguns temas presentes em outras edições da mesma com aquele trio e as articulações estabelecidas pelo desenhista entre região e demais níveis de prática social.

Zeferino, Graúna e Orelana foram introduzidos nesse periódico a partir de seu nº 2, numa narrativa com o título “Assim Nasceu Capitão Zeferino”. A folha de rosto dessa história contém o próprio cangaceiro, deitado em rede pendurada em dois cactos, carabina encostada numa das plantas, risonho e com olhar sonolento. A Graúna, também sorridente, figura sobre o nome de Zeferino. A cena inclui paisagem desértica, com ondas gráficas semelhantes a dunas e mais cactos, além de sol.

Essa página da narrativa apela para imagens “clássicas” de nordeste – desolação da paisagem, cangaceiro, crânio seco de boi, sol causticante –, submetidas, todavia, a referenciais paródicos. Levar em conta dimensões de linguagem como essa é viés fundamental para a adequada compreensão desse construir de nordeste, evitando seu entendimento (também ele homogeneizador) como mero chavão ideológico. Ao apresentar aqueles elementos, Henfil explicitava seu caráter de convenção, levando-os às últimas conseqüências de excesso, que possibilitavam reflexão e riso. Isto não deve ser confundido com representações míticas de nordeste presentes em entrevistas do autor<sup>4</sup>, paralelas às falas sobre políticas culturais (grande tensão com divergências de esquerda), e sempre aquém de suas criações artísticas.

Durante dezesseis páginas, a narração se concentrou no confronto entre Graúna e Zeferino: ele a encontra e identifica, aponta-lhe um revólver, fazendo mira, e suspende a execução por vários quadros, mandando-a fechar os olhos e ficar de costas, sem atirar. No último quadro desse primeiro encontro, Zeferino se retira deprimido e Graúna grita “Bicha! Bicha!”.

Essa primeira aparição dos personagens já define alguns elementos para a compreensão da invenção de nordeste por Henfil: Zeferino é cangaceiro, de acordo

<sup>1</sup> Um exemplo brasileiro: o refinado manual: Zanini (1983).

<sup>2</sup> Um bom balanço biográfico dessa trajetória é: Moraes (1996); Braga (1991); Kucinski, (1991). Sobre a Imprensa alternativa, consultar: Braga (1991); Kucinski (1991). Estudei aspectos da revista *Fradim* em: Silva (1998); Silva (2002).

<sup>3</sup> Ver a respeito do regional, salientando múltiplos vieses de sua construção (estado, interesses sociais dominantes) e exclusão (etnias, gêneros, luta de classes, grupos de idade, etc.): Silva (1992 b). Esse pequeno texto se inspirou metodologicamente em debates de: Chesneaux (1995).

<sup>4</sup> Um exemplo: “Todo mundo sabe, qualquer economista ou qualquer bom observador vai saber que a realidade do Nordeste é a do século passado.”. “Henfil”. *Versus – Quadrinhos*. Sem local, sem editora, sem data [São Paulo, anos 70], pp 20/24.

com trajes, aspecto corporal e armas, e homem, cuja estatura supera bastante à da Graúna; no pequeno corpo desta, salientam-se os olhos (como ela está de perfil, aparece apenas um), índice de atenção em relação ao outro, contraponto à parafernália visual da outra figura – grande chapéu de couro, cartucheiras, etc..

Há certa concentração na imagem da Graúna, que dá início a muito de sua identidade nessas histórias. Nos seus primeiros sete quadros, que ocupam duas páginas, Zeferino fala em três e a Graúna se limita a lançar seu grito de escárnio no último deles, demonstrando que também o nível verbal participava daquele esforço de síntese.

O conflito entre sexos e estaturas se expressa igualmente nas falas imperativas e na ameaçadora ação de Zeferino, que, todavia, nada conclui e tem sua identidade de força e imposição desmontada. A Graúna não reage às ordens de Zeferino e até parece cobrar dele uma violência que não se concretiza. Nesse desencontro, as identidades preestabelecidas (cangaceiro e macho violento contra frágil e indefesa ave fêmea) entram em crise e mesmo se invertem, com a Graúna a humilhar o Zeferino, incapaz de cumprir suas ameaças.

Os personagens foram apresentados, portanto, como suportes de identidade de gênero e do trabalho com a violência. Tais dimensões da experiência social apareceram, através deles, profunda e reciprocamente comprometidas, menos definidas pelas partes do que uma apreensão esquemática de ser homem e mulher poderia supor.

A seqüência dessa narrativa apresentou as dificuldades de Zeferino para disparar sobre a Graúna (oito quadros), até que um espirro da mesma contribui para um Zeferino, de olhos vendados, atingir seu alvo. Antes disso, a própria ave corrigira a mira da arma, cujo atirador tentava acertá-la com olhos fechados, provocando nele a irada reação: “Sua... Sua pacifista imunda!”.

Até o início do espirro da graúna, já na página seguinte, o vínculo entre ambos se caracterizava pela dificuldade de Zeferino e pela tranqüilidade da Graúna frente àquele. Quando, enfim, o espirro da ave acaba com o estado de tensão de Zeferino e ele a atinge em cheio, a reação da vítima, chamuscada e com o bico partido, foi gritar “Não valeu! Não valeu!”, para um Zeferino orgulhoso de si.

Além de apelar para imagens das relações homem/mulher, ser humano/natureza e universo nordestino, a narrativa apresenta elementos que contribuem para se pensar sobre os mitos da dominação e da violência no contexto ditatorial (a força das armas está longe de ser absoluta, o objeto da ameaça participa ativamente de sua implementação e seu funcionamento engloba certas regras), enfrentando-os pelo ângulo do riso.

Henfil pluraliza as identidades com que trabalha – Zeferino é homem, cangaceiro, violento, medroso e inseguro; Graúna é ave, fêmea, tranqüila, firme, desafiadora –, explorando a necessidade de não se deter à interpretação do mundo em nenhum de seus aspectos mais visíveis e imediatos. Ao mesmo tempo, a história também funciona como metáfora das relações homem/mulher no plano genital, com as cargas de cumplicidade que isso acarreta – o revólver como falo e as balas enquanto ejaculações, por exemplo.

A partir da quinta página da narrativa, Zeferino se libera para disparar continuamente, alterando o comportamento da Graúna, que tenta escapar daquela exuberância, argumentando, com seu caráter de representar a ecologia, como quem carrega “a complexidade do ciclo da natureza...”, cuja eliminação significaria quebra do “equilíbrio da mãe natureza...”, falas respondidas por Zeferino com certo tiro e o comentário: “Esta me emocionou...”. A página imediatamente seguinte a essa apresenta a Graúna perguntando a Zeferino se ele ouvirá falar em Rousseau, *Pequeno Príncipe*, Carlos Drummond, Guimarães Rosa. Ela recebe resposta negativa para todos –, até chegar na Bíblia: o sim do cangaceiro vem como disparo e esclarecimento: “Mas não entendi...”.

Observa-se na relação estabelecida entre os dois a definição de tarefas para cada um: Zeferino fica com a força física, enfim liberada e secundada pela arma, enquanto Graúna se apóia numa argumentação de cunho refinado – Ecologia, Filosofia, Religião. O exercício da violência por Zeferino se revela didático, tendo em vista o eterno retorno de seu objeto: Graúna morre, renasce, remorre...

Os personagens estabelecem um universo de convívio explicitamente ficcional, como se observa nessas encenações de morte e retorno. Graúna expõe pensamento articulado e complexo, enquanto Zeferino repete chavões (“Êta ferro! Pula Graúna! Arrepia Diaba! Sacoleja Mardita...”), silencia, age e fala por monossílabos ou frases conclusivas, depois que já eliminou a oponente. A relação homem-mulher, encenada nessa situação, define um universo de confronto: força liberada para o homem e poder da fragilidade feminina. Não é à toa que Zeferino demorou a usar sua arma-falo e que a aparente ineficácia argumentativa da Graúna não deixa de servir para expor ignorância e brutalidade de seu oponente.

A violência de Zeferino contém doses de ritualização: a imagem do cangaceiro abriga elementos de uma projeção da violência nacional legítima, como identificado por Maria Isaura Pereira de Queiroz, em relação ao pensamento de esquerda nos anos 60 Henfil apresenta essa temática sob o signo da crítica, apontando li-

mites do mito (inibição, ignorância, certa defasagem em relação à modernidade da Graúna – Ecologia, Literatura, Filosofia), mas também participando de sua sobrevivência ficcional, sem renunciar a doses de identificação com algumas de suas faces (QUEIROZ, 1982).

Essa etapa da história – violência liberada de Zeferino e repetidas mortes da Graúna – se manteve em “Assim Nasceu Capitão Zeferino” até o surgimento do Bode Orelana. Por um lado, as alusões ao mito do cangaceiro persistem via referências a Glauber Rocha (“Desafasta Corisco!”, p 36) e à própria imagem do personagem; por outro, a dependência recíproca entre esses personagens faz com que suas ações se complementem, com a Graúna procurando Zeferino para ser baleada, expressando ansiedade e prazer quando está para ser atingida ou acabou de receber novo tiro, inclusive no plano de vocabulário explicitamente erótico (“Me explode... Me fuka!”, p 42), num quadro semelhante ao de uma intoxicação. A receita médica para sua cura passa pela gradativa diminuição das doses de bala...

O contato inicial entre os personagens coloca, ainda, vínculo entre os sexos e o confronto entre violência física e argumentação intelectual como núcleo narrativo. Se a constituição recíproca homem-mulher é mais patente na discussão, o tema da violência física, associado ao anterior, contribui para pensar sobre a experiência da ditadura como universo sujeito a tensões e múltiplas fontes de produção, evitando a visão apenas dos explícitos ocupantes do poder formal como responsáveis por tudo que ocorre.

A entrada de Orelana em cena complementa o conjunto básico de personagens com que Henfil trabalharia ao redor da temática nordestina. Seu primeiro diálogo é com Zeferino, conversa entre machos, como se verifica na própria observação do último sobre o outro (“Cumê o nome deste bode machado que come cactus?”) e na reação de Orelana ao comentário do cangaceiro sobre sua semelhança com Waldick Soriano – ira de dar chifrada, com dentes à mostra, levando Zeferino à conclusão: “Putisgrila! Só dá neurótico nessa historinha...”.

Essa chegada de Orelana desdobra a composição do grupo da caatinga: um macho a mais, um animal a mais. Nesse sentido, ele divide com cada um dos outros uma semelhança e uma diferença, fazendo a narrativa se multiplicar em mais problemas. Sua fúria diante daquela comparação por Zeferino, que tenta acalmá-lo, indicando cantores substitutos mais sofisticados – Roberto Carlos, João Bosco, Chico Buarque –, também situa o bode num parâmetro intelectual incompatível com qualquer possibilidade de semelhança daquela natureza.

Em termos de estatura, Orelana se situa num patamar intermediário diante de Zeferino e Graúna. Se a ave

se aproxima de mulher pelas vias de porte e situação na estrutura de poder, o bode ostenta como padrões masculinos barba, nome e chapéu, além do comportamento, por vezes, explicitamente violento. Enfrentando o cangaceiro, ele estabelece um espaço próprio de existência entre machos. Confrontando a Graúna, Orelana expõe o convívio entre sexos diferentes. Todavia, crescentemente, ele se particulariza como figura muito culta.

Seu encontro com a Graúna foi marcado pela intermediação de Zeferino e pela evidente tensão entre os dois animais, seguida por hostilização explícita, que o discurso do cangaceiro procura controlar. Tal hostilidade recíproca coloca, inicialmente, Graúna e Orelana como semelhantes: além de animais que simulam situações do Brasil, a reação do bode contra a comparação feita por Zeferino demonstra que sua auto-estima está situada num patamar intelectual e artístico refinado, distante de Soriano. Como se viu antes, Graúna apelou para argumentos espiritualizados contra a violência de Zeferino. Daí, a imediata rivalidade entre ela e Orelana.

Os dois últimos se colocam em posição de ataque, um contra o outro, enquanto Zeferino deseja que “coexistam em paz, apesar das diferenças de raça e cor”. Contra esse argumento, os dois bichos se retiram da cena, com a Graúna sugerindo: “Procuremos um terreno baldio longe destes membros do CBA” (possivelmente, Comitê Brasileiro pela Anistia).

Essa atitude de Graúna significa apropriação, por ela, de certa dose de violência que, até então, parecia monopólio de Zeferino. Ao mesmo tempo, o cangaceiro atua nessa cena como apaziguador e o bode como elemento de desequilíbrio de uma situação antes ajustada entre os dois outros.

Aquela assimilação da violência pela Graúna, rapidamente, revela-se simbólica, expressiva de seu universo íntimo de desejo: desafiada por Orelana a escolher as armas para um duelo, Graúna prefere “Tapa na cara!”, justificando, com tremor generalizado e para assombro daquele: “Adoro levar tapa na cara! Mais violento, maior meu prazer!”. Contra essa declaração, Orelana responde: “Olhaqui coisinha! Tô aqui pra lutar e não pra satisfazer seus baixos instintos!”.

A identidade de mulher na Graúna, desde os confrontos com Zeferino, já explicitava o trabalho com desejo, quer manipulando a libido alheia, num complexo jogo de sedução, quer desdobrando a violência simbólica daquele (tiros como ejaculações) em fonte de prazer crescentemente solicitado por ela. Nesse encontro com Orelana, a atitude da Graúna é semelhante à anterior, afirmando um desejo que o outro personagem rejeita e ainda classifica como “baixos instintos”.

O refinado intelecto de Orelana se mistura com um universo masculino para o qual o desejo é baixo! No caso de Zeferino, o desejo, simbolizado pela fálca pistola, demora a se expressar e se transfigura em tédio, colocado a serviço de satisfazer a ave, como vício que se alimenta – daí, a desintoxicação que lhe é receitada... Há um desencontro entre macho e fêmea, que preserva para a última a mais clara enunciação do desejo, deixando os machos com o espetáculo de força e saber.

Essa diferença se desdobra em clara superioridade do feminino quando, no segundo desafio de Orelana para que Graúna escolha as armas, ela prefere cuspe à distância: se o lance do bode é ruidoso (observe-se o próprio tamanho da onomatopéia “Cusp!”), desenvolve trajetória descendente, espalhando-se pelo chão com o som “Plé!”, após percurso de traço entrecortado; Graúna desfere cusparada condensada (sua onomatopéia está desenhada em letra menor que a do outro) e muito mais eficaz que aquela, atingindo o canto do quadro e ricocheteando geometricamente em todo o seu espaço, até alcançar e assombrar o próprio Orelana. Ocorre absoluta desproporção entre estaturas dos dois e efeitos obtidos nessa competição, transformando a Graúna em ser dotado de poder muito particular.

A revanche de Orelana se dá na etapa seguinte da narrativa, com ele escolhendo política internacional para nova disputa, o que muito constrange a Graúna, que não consegue responder à pergunta “De que cor era o cavalo branco de Napoleão?”, saindo arrasada da prova e comentando “Preciso voltar a ler a coluna do Paulo Francis...”, enquanto o bode se congratula pela vitória.

É patente o teor ridículo da pergunta feita, exemplo tradicional de idiotice em piadas. Não se trata, todavia, de excluir a Graúna, antes fica evidente a limitação desse tipo de avaliação do outro. No reverso da situação, a saída imaginada pela Graúna – ler Francis – se liga ao prestígio desse jornalista à época (era uma espécie de editorialista e comentarista político n’ *O Pasquim*, além de ser muito conhecido pela atuação anterior no *Correio da manhã* e na *Revista do Dinero*)<sup>5</sup> e também realça uma perspectiva de panacéia para todos os males da incultura, inerente a esse mundo de imprensa e disputas. Cabe observar que Henfil e Francis foram contemporâneos em *O Pasquim*, além de conviverem pessoalmente, como se observa em depoimentos pessoais de ambos.

Após aquela derrota, Graúna propõe como terreno de disputa a Filosofia, cobrando de Orelana “o conceito do Belo, segundo Kant, Aristóteles e Ivan Lessa” e o “di-

agnóstico da Projeria em Pablo Neruda e Gandhi”, deixando seu interlocutor assustado e, em seguida, irado, o que se expressa em cabeçadas dele na outra e engalfinhamento dos dois, daí sobrando uma Graúna esmagada e um Orelana que comenta: “Cara que mamãe beijou, vagabunda nenhuma vai desmoralizar...”.

Há um permanente deslocamento, portanto, de poderes e ostentação de forças entre os dois, configurando um universo de relacionamento em aberto, onde as alegorias de masculino/feminino e povo/intelectuais conhecem lugares diversificados e móveis.

Essa disputa sobre Filosofia encerra a hostilidade explícita entre Graúna e Orelana. Nas páginas finais dessa edição, figuram duas situações que persistiriam longamente no trajeto dos personagens. Na penúltima, Zeferino chega bêbado, para surpresa da Graúna, espezinhando-a, o que leva o bode a concluir: “Esse negócio entre vocês dois tá dando pra desconfiar...”. A última página da história traz Orelana informando à Graúna que comeu um livro “que dizia terem os americanos bombardeado o Vietnã com tantas bombas desfolhantes que aquilo virou um deserto”, ao que lhe responde a ave: “Escuta Francisco Orelana: a caatinga já entrou em guerra com os americanos?”.

No primeiro caso, as identidades de homem e mulher se tocaram pela transfiguração de violência em prazer e o bode se manifestou sob o signo de uma crítica muito mesclada a ciúme e desejo indefinido por um dos dois personagens, talvez por ambos.

No outro exemplo, as análises e informações de Orelana, sempre corretas e fundamentadas em leituras-alimentos (sugerindo a produção de pensamentos-excrementos), serviram de suporte para a desconcertante conclusão da Graúna, que articulou um tema aparentemente distante ao imediato.

Vale observar que essa informação do bode foi visualizada num quadro sem contorno nem fundo, estando em cena apenas os dois preocupados personagens e o livro meio mastigado por Orelana. No quadro seguinte, quando Graúna fez seu comentário, os animais figuraram num plano geral, onde ocuparam pequena parcela, havendo muito maior destaque à paisagem desértica (semelhante àquela inicial, de dunas com cactos), que serviu de referência para o raciocínio da Graúna. Acrescente-se que a ave transfigurou sua aparente ignorância – tomando a cultura como acúmulo de informações, à maneira do bode – em efetiva sabedoria criadora, articulando temas e agentes que, antes, podiam parecer absolutamente alheios uns aos outros.

<sup>5</sup> Ver, desse autor: Francis (1970a; 1970b; 1977). Comentei o teor crescentemente preconceituoso e conservador de Francis, desde fins dos anos 80, no artigo: Silva (1994); Moraes comenta relações de amizade e admiração entre Francis e Henfil em: Moraes (1996).

As ligações entre esses três personagens fazem parte de uma imagem do nordeste como agente no mundo, objeto de ações desenvolvidas em outras partes da terra e, também, universo de interpretação e ação sobre nuances daquilo que se passa com diferentes povos – inclusive, o brasileiro.

A última aparição do trio em *Fradim* se deu no nº 31 do periódico, uma narrativa sem título. Ela se inicia com a Graúna saltitante na caatinga, passando perto de caveira de boi, com indicação de terra deserta e sol escaldante, ao fundo. O motivo da alegria é anunciado em sua fala: “O Natal chegou!” e na canção “Natal das Crianças”. Diante dessa euforia, Zeferino pergunta a Orelana: “Como é que ela sabe? Não tem folhinha aqui na caatinga...?”. A própria Graúna responde que a “BEN-FAM suspendeu o controle da natalidade por uma semana... la ter péssima repercussão no exterior se o nascimento de Cristo fosse evitado...”.

Essas duas últimas falas ocuparam dois quadros. Neles, Zeferino e Orelana evidenciaram crescente passo, olhos arregalados diante do raciocínio desenvolvido e da forma de acesso àquela informação. Ao mesmo tempo, a tranqüila fala da Graúna estabeleceu ligações entre a data em comemoração e o cotidiano da pobreza (em outras partes do Brasil e do mundo), deixando claro que essas crianças pobres são (ou carregam a potencialidade de serem) novos cristos, como no poema “Morte e vida severina”, de João Cabral de Melo Neto, cuja transformação em espetáculo teatral pelo TUCA, nos anos ‘60, marcou profundamente pensamento e sensibilidade de esquerda no país (MELO NETO, 1978).

A indicação do controle sobre natalidade é especialmente significativa num contexto de comemoração de nascimento sagrado (de Jesus) numa sociedade dita cristã, que esboçava sair de uma ditadura implantada, parcialmente, “em nome de Deus”, identificado o último com o capitalismo. É preciso lembrar que esse número de *Fradim* (31) foi publicado em dezembro de 1980, quando o debate sobre a superação da ditadura se encontrava enriquecido e ampliado pela ação de extensos movimentos sociais (grandes greves no ABC paulista, novo sindicalismo, emergência do PT) e parcialmente travado pela submissão de setores políticos institucionais aos calendários oficiais – governo Figueiredo, mudanças legais etc..

Graúna e seus companheiros de caatinga participaram desse cenário ativamente, refletindo sobre a terra arrasada e a capacidade reflexiva da pobreza brasileira durante a ditadura, cutucando feridas de coerência moral nesse universo da argumentação. A capacidade de Graúna estabelecer nexos inesperados entre temas de conjuntura, tópicos de conversa e experiência assusta seus

companheiros e constitui um elemento de extremo prazer para os leitores de suas histórias. Apesar de uma suposta e anunciada condição simplória, a personagem finda desencadeando processos criativos de pensamento através de seus percursos argumentativos.

A ave se revela detentora de raciocínios e vocabulários que extrapolam as expectativas de seus companheiros de trajetória, inclusive os leitores: na continuação da narrativa, Orelana se admira com a palavra “modorra” e Zeferino a repete, piscando para o leitor, sugerindo a astúcia da fala, que diz mais que o esperado ou o evidente. Assim, ela conclui que a riqueza do sul-maravilha se deve à existência de árvores de natal em todas as casas, uma vez que Papai Noel pendura nelas seus presentes. Diante de sua inexistência na caatinga, Graúna vê como alternativa para afixar os presentes o “rabo do Chico Orelana...”, para extrema irritação do bode, que fica em posição de chifrar, sendo controlado por Zeferino, enquanto ela diz: “Não se abestalhe não, Chico! Você vai ou não vai assumir o seu rabo?”.

O episódio da árvore de natal ocupou quatro páginas dessa narrativa. Observa-se em seu desenvolvimento a abordagem de questões como os argumentos cristãos de ditadura e capitalismo, o acesso à riqueza, o corpo masculino (rabo de Orelana) e a capacidade de descobrir em si mesmo o que se procura noutros lugares.

É assim que a aparente ingenuidade de Graúna recebe por contraponto o argumento de Orelana: “não é preciso imitar os hábitos do sul maravilha”, que faz árvore de natal “porque lá neva”, com o bode concluindo, diante da desconfiança de Zeferino: “Cê acha que eles iam comer avelãs, nozes, perus, pernis, castanhas e soltar papais noéis com suas renas se no Rio de Janeiro não nevasse?”.

Esse confronto define as diferenças entre caatinga e sul-maravilha como partes de um todo igualmente imitador, original, ingênuo, astuto e mítico, remetendo, portanto, para uma avaliação do Brasil enquanto terra povoada por esses seres, problemas e saídas. Nesse sentido, o nordeste de Henfil possui identidades (“nossa cultura, nossos hábitos, tradições, particularidades...”, segundo Orelana), sem se desligar de experiências nacionais e mundiais, questão que o desenhista aprofunda ainda mais a partir da entrada em cena de Papai Noel.

Como pré-requisito para que isso ocorra, a questão de se obter uma árvore de natal foi enfrentada por Zeferino e Orelana no árido território da caatinga, com o regresso desanimado de ambos e a conclusão de Orelana: “É, Graúna! No nordeste só tem árvore genealógica...”. Ela rebate: “Servia! Por que não trouxe?”. E Zeferino arremata: “Mas tu é burro mesmo heim, Chicão?”. Orelana, ombros caídos, olhos quase fechados, parece

encarar desanimadamente o leitor diante daqueles comentários.

Certamente, um efeito cômico dessa etapa narrativa deriva da leitura que Graúna e Zeferino fizeram de “árvore genealógica”. Ao mesmo tempo, aquela original compreensão da expressão ajuda a pensar sobre monopólios de tradições no nordeste e a tentativa de sua reapropriação pelos olhares que procuram alternativas. O saber livresco de Orelana parece não dar conta dessa faceta da situação, mas a liberdade interpretativa de Graúna e Zeferino consegue aproveitá-la de forma inesperadamente criativa.

Essa etapa da história se encerra com uma solução apontada e implementada pela Graúna, atribuindo a Deus o poder de “mandar uma árvore de natal aqui pra caatinga”. Ela assume formato de pinheiro, para o susto de Orelana e Zeferino, explicando-lhes que só eriçou as penas e concluindo: “Olhai, presidente! Imaginação criadora...”.

É um desfecho que coloca uma saída para o dilema nos próprios personagens (ainda mais, em Graúna, que tanto se angustiava com a falta de árvore de natal) e, de quebra, retoma e supera argumento de João Batista Figueiredo, então presidente da república – a referida imaginação. Tais retomada e superação também significam poderes de Graúna e companheiros de caatinga, deslocando aquela expressão para muito além do universo político institucional, construindo um espaço público, a partir de suas fantasias e recursos – de Deus ao corpo.

O resultado dessa conquista é a vinda de Papai Noel à caatinga, que ocupa seis páginas da revista. Não se trata de final feliz, antes é o caso de se pensar numa caracterização de Papai Noel e Natal como grandes negócios: no lugar das renas, há sacos de dinheiro, identificados por cifrões, que Papai Noel trata pelos nomes de “À vista” e “A prazo”. O uso da expressão “Com mil crediários!”, por sua vez, identifica plenamente o velho barbucho com o mundo do capital.

Esse personagem, além de se expressar com sotaque e vocabulário anglo-americanos, demonstra ter profundas identidades com o mundo oficial: interpreta a convocação para a caatinga como reforço ao combate contra Lampião, Ligas Camponesas e à necessidade de que “João tem de ganhar eleição...”.

Tanto oficialismo de personagem e evento tem por continuidade o ato de localizar a caatinga: com o auxílio da SUDENE, ele vai parar em modernos edifícios cariocas, comunicando à base: “Graças aos informes da SUDENE estou na caatinga! Uau! É linda!”.

A identificação caótica da caatinga dá conta, simultaneamente, da forma pela qual recursos para o nordeste são desviados para outros fins e regiões do país e da

inserção do nordeste na agenda de temas natalinos. Ao mesmo tempo, ela reforça a dimensão do nordeste henfiliano enquanto parte do país (e do mundo) como um todo, desdobrando-se na imagem do Brasil para estrangeiros (caso de Papai Noel) – Pão de Açúcar, Corcovado, Copacabana, etc.. Não é preciso salientar como Papai Noel e suas renas-granas se sentem em casa naquela caatinga para turista.

Procurando chegar à outra caatinga, sem saber se já o fizera, Papai Noel começa a ser assustado, em pleno ar, por aparentes projéteis, que a base esclarece serem característica do “espaço aéreo da caatinga”: a mortalidade infantil.

Trata-se de momento muito significativo do humor de Henfil no sentido de se pensar sobre seu universo de temas e procedimentos. Os anjinhos são por ele representados com asas, barrigudos e de olhos esbugalhados, mesclando a imagem de infância subdesenvolvida ao negro humor que roça o sagrado para afirmar ainda mais seu fôlego crítico – um sagrado distraído, que corre o risco da convivência com aquela infância.

Papai Noel, num primeiro momento, trata a mortalidade infantil como questão que se supera com vitaminas, leite, carne e vacinas. Em seguida, sob o signo da BENFAM, enfrenta o problema com pílula, diu, gel e diafragma... E assim caminha a região.

O nordeste de Henfil, através de Zeferino, Graúna e Orelana, revela-se síntese política do Brasil, sob a ditadura, e também seu antídoto, realçando a importância de debate e invenção como saídas para a opressão. Se Orelana representa o intelectual mais tradicional, que lê livros, tudo sabe e analisa qualquer questão, Graúna se constitui em claro exemplo da necessidade de se explorar outros horizontes nas experiências sociais, diluindo a identificação do intelecto como exclusivo atributo de determinados agentes. Zeferino, por sua vez, mantém-se como o homem comum, capaz de violência e perdido em seus preconceitos, mas igualmente apto a se aliar à sabedoria criadora.

#### REFERÊNCIAS

BRAGA, José Luiz. *O Pasquim e os anos 70 – Mais pra eba que pra oba*. Brasília: EdUnB, 1991.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula-rasa do passado?*. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

FLEIUSS, Max. A caricatura no Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 80, p. 584-609, 1916.

- FRANCIS, Paulo. *Certezas da dúvida*. Rio de Janeiro: Codecri, 1970a.
- \_\_\_\_\_. *Cabeça de negro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Cabeça de papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970b.
- GONZAGA DUQUE. *Contemporâneos: pintores e escultores*. Rio de Janeiro: Tipografia Benedito de Souza, 1929.
- JENKS, Chris. (Ed.) *Visual culture*. London: Routledge, 1995.
- KUCINSKI, Bernardo. *Jornalistas e revolucionários: no tempo da imprensa alternativa*. São Paulo: Scritta, 1991.
- LIMA, Herman. *História da caricatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.
- MELO NETO, João Cabral de. Morte e vida severina. In: \_\_\_\_\_. *Morte e vida severina e outros poemas em voz alta*. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978, p. 73-116.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.
- MONTEIRO LOBATO, José Bento. A caricatura no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Idéias de Jeca Tatu*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959, p. 3-21.
- MORAES, Dênis de. *O rebelde do traço: a vida de Henfil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *História do cangaço*. São Paulo: Global, 1982.
- SILVEIRA, Nise da. *Imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.
- SINZIG, Pedro. *A caricatura na imprensa brasileira*. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1911.
- SILVA, Marcos. A construção do saber histórico – historiadores e imagens. *Revista de História*, São Paulo, n. 125, p. 117-134, ago. 1991/jul. 1992a.
- \_\_\_\_\_. Décadence avec (peu d') Élegance. In: O Poti. Natal, 11 dez de 1994.
- \_\_\_\_\_. A história e seus limites. *História & perspectivas*, v. 6, n. 6, p. 59-65, jan./jun. 1992 b.
- \_\_\_\_\_. Machos & Mixos. Henfil e o fim da ditadura militar (Brasil, anos 80). *Revista de História*. São Paulo, USP, v. 39, p. 75-93, 2º semestre de 1998.
- \_\_\_\_\_. Rir por último. *Projeto História*. São Paulo, v. 24, p. 337-357, jun. 2002.
- ZANINI, Walter (Org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.
- WERNECK SODRÉ, Nelson. *História da imprensa no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

---

Recebido em setembro de 2007

Aprovado para publicação em novembro de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Uma década da LDB: o acesso ao ensino fundamental em municípios paraibanos

---

MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES E THALITA CUNHA MOTTA

---

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

Referenciado em um trabalho de pesquisa voltado à construção do perfil do ensino fundamental nos municípios da 3ª Região de Ensino do Estado da Paraíba, durante o período 1997-2004, o trabalho retrata a situação da municipalização do ensino fundamental, considerando a democratização do acesso à escola, com base em dados do Censo Escolar, sistematizados pelo INEP/MEC e pela Secretaria Estadual de Educação. Tais dados demonstram que o incremento de matrículas, ainda insuficiente para universalizar a escolarização obrigatória no universo pesquisado, decorre de um processo de expansão da rede municipal, não de transferência de encargos, promovida pelo Governo Estadual.

**Palavras-chave:** Municipalização da Educação. Ensino Fundamental. Democratização da Educação.

## A decade of LDB: the access to primary school in cities of the State of Paraíba

### ABSTRACT

Based on a research work focused on the building of a profile of primary schools in Paraíba State municipalities, during the 1997-2004 period, this work shows the situation of the municipalization of primary schools, considering the school access democratization, according to the Censo Escolar (School Census) data, systematized by INEP/MEC and by the Secretaria Estadual de Educação (Secretary of Education of the State). This data shows that the increase of registrations is still insufficient to universalize the obligatory schooling in the researched area. This increase is due to an expansion process of the municipal network, and not to the transfer of responsibilities promoted by the State Government.

**Key word:** Municipalization of Education. Primary School. Democratization of Education.

### Melânia Mendonça Rodrigues

Doutora em Educação pela UFRN. Professora da Unidade Acadêmica de Educação – CH/UFCC.  
E-mail: melania.r@uol.com.br

### Thalita Cunha Motta

Especializanda em Educação – UFCCG. Professora Substituta da Unidade Acadêmica de Educação – CH/UFCCG.

### Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Educação. Rua Aprígio Veloso, 882, Bodocongó. CEP 58109-970 – Campina Grande, PB – Brasil

## INTRODUÇÃO

Desenvolvida desde o ano de 2004, a pesquisa *Educação municipal e democratização: um perfil*<sup>1</sup> objetiva compor o perfil da educação pública municipal, em 41 (quarenta e um) municípios da 3ª Região de Ensino do Estado da Paraíba, a partir da entrada em vigor do atual ordenamento jurídico-político da educação nacional, visando contribuir para a construção de um conhecimento acerca da educação municipal paraibana. Mais especificamente, a investigação realizada apresenta os dados da trajetória do atendimento escolar e da organização da educação nos municípios estudados, no período 1997-2004, tendo como referente a categoria da democratização, em suas três dimensões: acesso à escola, acesso ao conhecimento e gestão.

Dessas dimensões, este artigo focaliza a primeira, visando, com base nos dados relativos à matrícula no ensino fundamental, verificar a ocorrência, no universo do estudo, do movimento de ampliação das redes municipais, observado no âmbito nacional. Ademais, o trabalho pretende identificar se tal incremento é decorrência do alargamento do acesso à escola ou de um remanejamento de alunos entre as redes de ensino.

Tendo em conta que os aspectos considerados no estudo são contemplados no Censo Escolar, cuja sistematização é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e do INEP/MEC, tais órgãos constituíram as fontes junto às quais procedeu-se à coleta dos dados. Dado o cunho descritivo do estudo, adotou-se a classificação simples dos dados, construída pelos citados órgãos, acrescentando-se, tão-somente, o cálculo de percentuais, para facilitar a comparação entre grandezas diferenciadas.

Inicialmente, organizou-se o conjunto de tabelas referentes a cada município, segundo as redes de escolarização. Posteriormente, para fins de sistematização de resultados globais da pesquisa, os municípios pesquisados foram agrupados segundo o critério de população, constituindo-se quatro grupos, a saber:

- *Grupo I* (até 5.000 habitantes): Alcantil, Algodão de Jandaíra, Assunção, Boa Vista, Cabaceiras, Caturité, Matinhas, Montadas, Olivedos, Riacho de Santo Antônio, São Domingos do Cariri e Tenório;
- *Grupo II* (de 5.001 até 10.000 habitantes): Areal, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Gado Bravo, Itatuba, Livramento, Santa Cecília, Serra Redonda e Umbuzeiro;
- *Grupo III* (de 10.001 até 15.000 habitantes): Arara,

Fagundes, Juazeirinho, Massaranduba, Natuba, Poções, Puxinanã, Remígio, São Sebastião de Lagoa de Roça e Soledade, e

- *Grupo IV* (acima de 15.001 habitantes): Alagoa Grande, Alagoa Nova, Areia, Aroeiras, Boqueirão, Campina Grande, Esperança, Lagoa Seca, Queimadas e Taperoá.

De acordo com esse agrupamento, apresenta-se, neste artigo, o quadro do acesso ao ensino fundamental nos municípios estudados, precedido de uma primeira seção, na qual são destacados alguns norteamentos por que se pauta o projeto de pesquisa *Educação municipal e democratização: um perfil*, no âmbito do qual se insere a dimensão ora focalizada.

## EDUCAÇÃO MUNICIPAL: UM FÉRTIL CAMPO DE ESTUDOS

A partir da segunda metade dos anos 1990, a municipalização do ensino constitui um dos principais focos da reforma educacional instaurada no Brasil, o que pode ser considerado como uma resultante de todo um longo debate acerca da questão, travado nos diversos momentos da história da educação nacional.

Com efeito, no estudo da literatura educacional, constata-se a presença da temática da municipalização do ensino, articulada à perspectiva da descentralização político-administrativa, desde o período Imperial, em decorrência do Ato Adicional de 1834, conforme o qual (Art. 10, parágrafo 2º), as províncias teriam a incumbência de “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (OLIVEIRA, 1999, p. 17). Entretanto, essas províncias solicitaram a colaboração das Câmaras Municipais. Dessa forma, Oliveira (2001, p. 53) apud Teixeira (1969), entende que “a União preferia assumir a educação da elite, deixando para as Províncias (hoje Estados), a tarefa da educação popular, considerada de menor importância para a elite governamental”.

Já em 1971, é promulgada a Lei nº 5692 que, no Art. 58, delega responsabilidade a Estados e Municípios sobre a educação em diferentes níveis, esclarecendo, no seu parágrafo único, que “essas medidas visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau” (OLIVEIRA, 1999, p. 25). Apesar de parecer uma medida incompatível com o caráter centralizador do regime ditatorial, então vigente, Oliveira (2006, p. 56) explica que, nessa época, “a descentralização passará a ser entendida como princípio da centralização das deci-

<sup>1</sup> Vinculado ao Programa Primeiros Projetos (CNPq/FAPESQ-PB).

sões e da descentralização da execução, forma de atingir maior racionalização e eficiência da máquina administrativa”.

Tal determinação legal, no entanto, não se fez acompanhar de “... um planejamento capaz de garantir as condições desse processo, [...] incluindo as atividades de coordenação e controle, sem prejuízo da descentralização e delegação de competências” (ROSAR, 1995, p. 78). Segundo essa autora, como decorrência mais efetiva do estabelecido na Lei 5692/71,

[...] o Governo Federal foi aplicando cada vez menor volume de recursos no ensino fundamental e os governos estaduais seguiram essa estratégia, deixando, sob a responsabilidade dos municípios, os encargos com o ensino de 1º grau, sem que fossem redefinidas as diretrizes e os processos de implementação dessa política, apesar das constatações dos resultados que se produziam, em grande parte, desfavoráveis. (ROSAR, 1995, p. 78).

Colocada em evidência pelo Governo Federal – seja pela citada Lei, seja pela promoção dos Programas Especiais – a municipalização torna-se objeto de estudos e de acirradas discussões, durante toda a década de 1980, em que fica marcado o confronto entre posicionamentos favoráveis e contrários a esse mecanismo de redistribuição de encargos educacionais.

No final da década de 1980, a trajetória da municipalização do ensino sofre nova inflexão, iniciada com a publicação da Constituição Federal de 1988, na qual os Municípios passam a se constituir como entes federados, adquirindo autonomia político-administrativa e fiscal. Como desdobramento da Carta Magna, e considerando, especificamente, o campo educacional, sucessivos dispositivos legais colocam em relevo a instância municipal, como sejam: a) a atribuição, aos municípios, da responsabilidade primeira pelo atendimento escolar obrigatório – o ensino fundamental (Constituição Federal, art. 211, § 2º; LDB, art. 11, V); b) a prerrogativa de os municípios instituírem seus Sistemas Municipais de Ensino (SME), conferida pela LDB (artigos 8º, 11 e 18); c) a criação (EC 14/96) e a regulamentação (Lei n. 9424/96) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério–FUNDEF, que representa um *elemento indutor* da municipalização da educação, na opinião de Callegari (1997).

A partir da entrada em vigor desse ordenamento jurídico-político, o crescimento da educação municipal, tipificado no aumento das matrículas no ensino fundamental mantido por essas redes, ao tempo em que gera um novo quadro do atendimento escolar, reacende a polêmica em torno da municipalização da educação, debatendo-se causas, conseqüências, limites e possibili-

dades dessa nova configuração da gestão educacional.

Na significativa produção acadêmica, disseminada desde então, identifica-se uma predominância de trabalhos que analisam a municipalização como uma estratégia de descentralização da gestão, inscrita nos marcos das diretrizes neoliberais, tendo, como traço mais marcante, a desobrigação do Estado – entendido como Governos Federal e Estaduais – para com os encargos de manutenção e desenvolvimento do ensino.

A materialização mais nefasta dessa omissão, segundo tais estudos, é o repasse, compulsório – ou induzido – de escolas ou alunos das redes estaduais para as municipais – estas, detentoras de menores recursos –, produzindo uma contraditória realidade, em que a ampliação do acesso à escola seria inversamente proporcional à qualidade do ensino ministrado às crianças das classes populares.

Embora francamente minoritária, e quase exclusivamente restrita às publicações vinculadas a Secretarias Municipais ou à União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), uma concepção antagônica considera a municipalização do ensino como um movimento de vetor inverso à pretensa descentralização neoliberal, anteriormente referida, expressando o esforço dos governos municipais em conquistar espaços de decisão e gestão do ensino.

Segundo se entende, a adoção de apenas uma das duas interpretações reflete uma visão reducionista e unilateral, pois, conforme um texto de formação direcionado a secretários municipais de educação, os levantamentos do INEP demonstram que:

[o] crescimento da participação dos municípios na oferta do ensino obrigatório não vem ocorrendo da mesma forma, nem com a mesma intensidade e proporções em todo o País. Em alguns Estados, é resultado da transferência de matrículas estaduais para as redes municipais, mais por iniciativa dos Governos Estaduais do que dos Municípios [...]. Em outros Estados, verificou-se redução da rede estadual, como no Sul e Sudeste, e crescimento das redes municipais, ou, ainda, a rede estadual apresentou situação de estabilidade ou crescimento inferior ao das respectivas redes municipais, verificando-se, assim, aumento da participação proporcional dos Municípios na oferta do ensino fundamental, sem transferência de matrículas entre as redes de ensino. (ABREU, 2001, p. 234).

Sob qualquer ângulo de análise, para além do encargo de assegurar o ensino obrigatório, os municípios assumem, a partir de dezembro de 1996, a prerrogativa e a responsabilidade de formular políticas, voltadas ao atendimento das “necessidades educacionais da população como um todo, [...] de modo a realizar o valor social da educação” (SAVIANI, 1999, p. 134).

Com base nos diagnósticos referentes às condições enfrentadas por significativa parcela dos municípios brasileiros, notadamente os situados nas regiões de mais precárias situações sócio-econômicas, tal responsabilidade representa um desafio ainda de maiores proporções que o referido encargo. De fato, está colocada, para os municípios, a necessidade de articular educação municipal e democratização, mediante, no mínimo, a universalização do acesso ao ensino fundamental e a garantia da permanência na escola, assegurada a qualidade do ensino.

Em se considerando, especificamente, o Estado da Paraíba, no período posterior à aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, os dados globais do atendimento escolar demonstram um sensível aumento nas matrículas no ensino fundamental, mais particularmente, nas escolas das redes municipais. Em consequência, o perfil do atendimento escolar experimenta uma reconfiguração, materializada no crescente predomínio das redes municipais, em relação à estadual, acompanhado de uma progressiva involução das matrículas na rede particular.

A ampliação das matrículas, no entanto, ainda se mostra insuficiente para superar marcas históricas da exclusão escolar, identificadas no diagnóstico do Plano Estadual de Educação (PEE/PB), quais sejam: não-universalização do ensino fundamental; decréscimo da taxa de escolarização líquida nessa etapa da educação básica, nos anos de 1999-2000, e manutenção de percentuais elevados de analfabetismo de jovens e adultos.

O diagnóstico do PEE/PB, articulado às ponderações dos autores referenciados, justificam o desenvolvimento de investigações voltadas à sistematização de informações que permitam um conhecimento da educação municipal paraibana, como as aqui apresentadas.

#### EDUCAÇÃO MUNICIPAL PARAIBANA: UM QUADRO DO ACESSO AO ENSINO FUNDAMENTAL

A Paraíba caracteriza-se, no momento, como um dos estados mais pobres da federação, ocupando, no Índice de Desenvolvimento Humano, a 24ª posição entre os Estados brasileiros (PNUD, 2000). De modo geral, ainda predomina, no Estado, “a produção rural tradicional, vinculada a um processo de industrialização poupador de mão-de-obra e preso aos mercados externos” (QUEIROZ, 1999, p. 12), gerando altas taxas de desemprego, êxodo rural e uma significativa parcela da população vivendo na chamada situação de risco social. Essa é a situação da quase

totalidade do universo deste estudo, uma vez que, dos 41 municípios estudados, 48,8% estão classificados, quanto ao IDH, além da 100ª posição no Estado e 63,4% apresentam taxa de urbanização inferior a 50%.

Embora uma análise das prováveis relações entre o quadro sócio-econômico dos municípios e o atendimento educacional não se constitua no foco deste trabalho, tais informações permitem uma noção – mesmo preliminar e parcial – do contexto da pesquisa.

Quanto ao objeto específico do artigo, o acesso ao ensino fundamental, a intenção de propiciar maior clareza e acessibilidade aos dados sistematizados levou à decisão de apresentá-los em gráficos, organizados de modo a permitir uma comparação entre as redes de escolarização, notadamente as públicas.

Em se tratando do primeiro aspecto considerado, os gráficos de 1 a 4 apresentam, para os quatro grupos de municípios, a evolução das matrículas no ensino fundamental, no período 1999-2005, por rede de escolarização<sup>2</sup>.

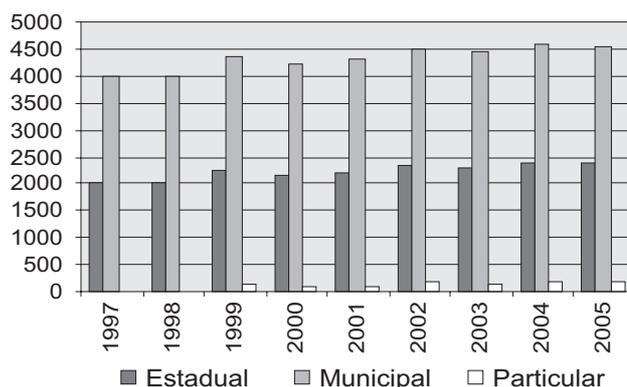


GRÁFICO 1. Matrículas no ensino fundamental, por redes (1999-2005) – Grupo I

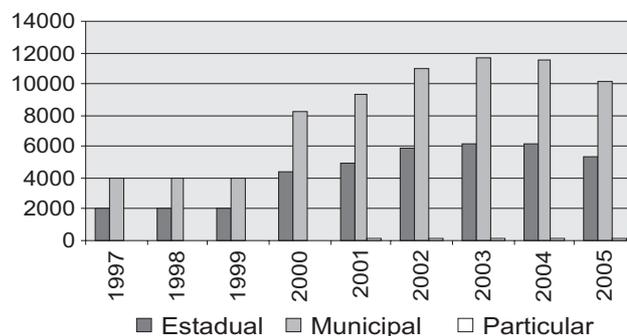
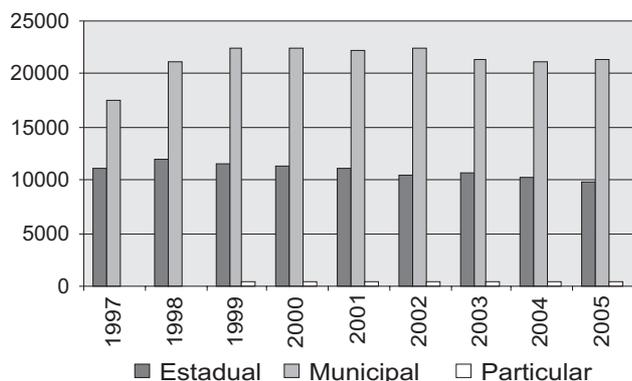
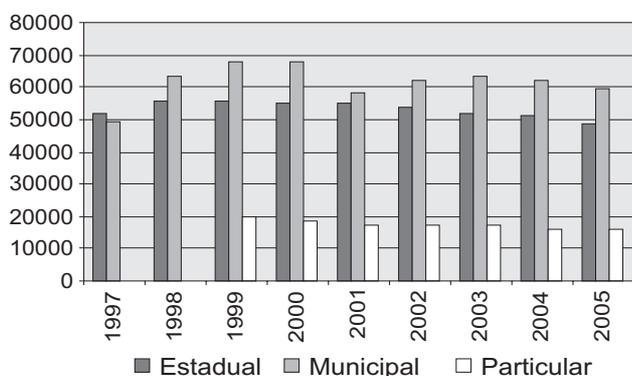


GRÁFICO 2. Matrículas no ensino fundamental, por redes (1999-2005) – Grupo II

<sup>2</sup> Para os anos de 1997 e 1998, não se dispõem de dados por rede, uma vez que o INEP não apresenta os dados com essa discriminação.



**GRÁFICO 3.** Matrículas no ensino fundamental, por redes (1999-2005) – Grupo III



**GRÁFICO 4.** Matrículas no ensino fundamental, por redes (1999-2005) – Grupo IV

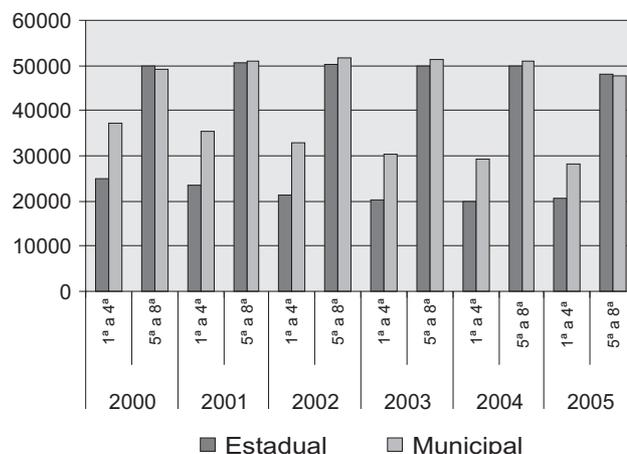
Como se pode observar, o aumento de matrículas na rede municipal – mais expressivo no Grupo II – não se encontra, para o universo estudado, relacionado a uma transferência de matrículas da rede estadual, cuja participação, na garantia do ensino obrigatório, mantém-se relativamente estável, em todo o período. Aliás, cabe destacar que, à exceção do Grupo IV, as redes municipais apresentam, desde o primeiro ano considerado, maior número de alunos matriculados, quando comparadas à rede estadual.

À luz de semelhante constatação, parece pertinente afirmar que a municipalização do ensino fundamental, nos municípios integrantes da 3ª Região de Ensino da Paraíba, decorre de uma decisão dos respectivos governos, motivada, segundo depoimentos de Secretários Municipais de Educação, por dois fatores: a disputa pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a maior fiscalização exercida pelo Ministério Público, no sentido de assegurar, a todas as crianças, o direito à educação legalmente estabelecido.

Na seqüência da investigação, procedeu-se ao des-

membramento do total das matrículas no ensino fundamental, com base na divisão de responsabilidades vigente na história de nossa educação, destacando-se as séries iniciais e as finais. O resultado obtido é apresentado no gráfico 5, para todos os quatro grupos de municípios, uma vez que não se apuraram diferenças entre eles. Cabe esclarecer que, embora a pesquisa abranja o período de 1997 a 2005, a análise da distribuição das matrículas pelas redes públicas, considerando as quatro séries iniciais e as quatro finais, somente pôde ser realizado a partir do ano 2000, quando as estatísticas do INEP passam a conter tal discriminação.

Observados os dados sintetizados no gráfico 5, apenas parcialmente se confirma uma divisão de responsabilidades entre as duas esferas do Poder Público: há predominância das redes municipais, durante todo o período, quando se consideram as matrículas nas séries iniciais. Uma outra observação que se pode fazer, com base nos dados do gráfico, ora analisado, refere-se ao declínio do número de alunos ocorrido em ambas as redes, porém, mais fortemente, na rede municipal, que sofre uma redução de, aproximadamente, nove mil matrículas, no ano de 2005, em relação ao ano de 2000.



**GRÁFICO 5.** Matrículas do Ensino Fundamental das Redes Públicas: séries iniciais e finais (2000-2005)

No tocante às séries finais, a proximidade dos números de matrículas em ambas as redes evidencia uma clara concorrência entre elas. Ao longo do período, observam-se pequenas oscilações, de modo que, no primeiro ano observado, a rede estadual responde por um número de matrículas levemente superior à rede municipal. Esta, por seu turno, experimenta um crescimento nos quatro anos consecutivos, superando, discretamente, a rede estadual, que, no ano de 2005, volta a assumir uma ligeira vantagem.

Diferente da tendência decrescente, observada, desde o ano inicial, para as séries iniciais, nas quatro séries finais, a diminuição de matrículas ocorre apenas no último ano do período, em pequenas dimensões (cerca de mil e oitocentas matrículas, na rede estadual e, aproximadamente, mil e seiscentas, na municipal).

Em complemento à investigação do papel desempenhado pelos municípios no provimento da educação escolar, levantaram-se os dados relativos a uma etapa e uma modalidade da educação básica, não contempladas pelo FUNDEF: a educação infantil e a educação de jovens e adultos.

Confirmando a tendência observada em outras realidades, recai, sobre os municípios, a responsabilidade quase exclusiva pela educação infantil ao longo do perí-

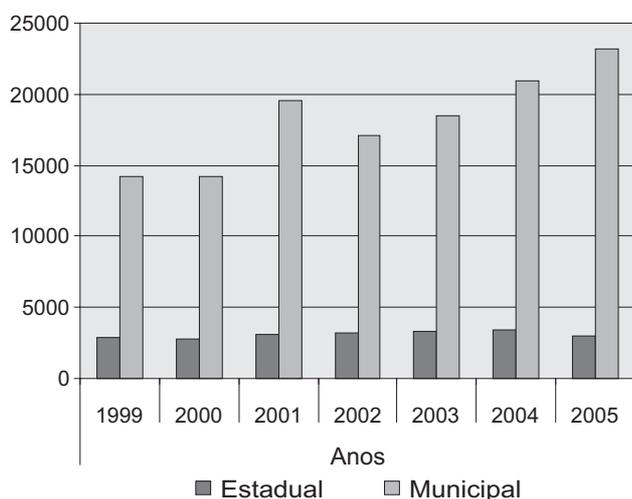


GRÁFICO 6. Matrículas na Educação Infantil nas Redes Públicas (1999-2005)

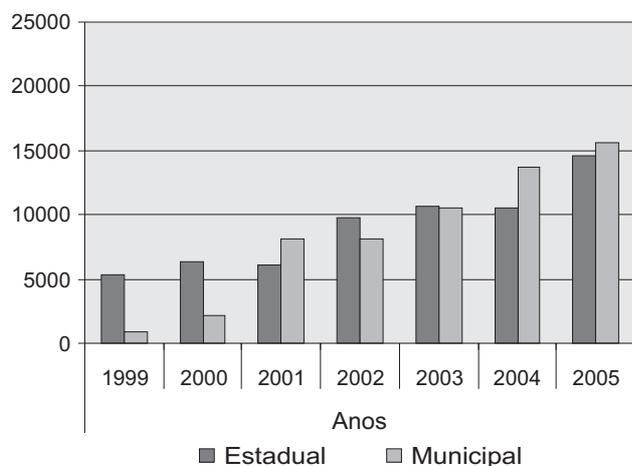


GRÁFICO 7. Matrículas na Educação de Jovens e Adultos nas Redes Públicas (1999-2005)

odo considerado. Importante é notar que, apesar de certas oscilações, as redes municipais ampliaram sua atenção nessa etapa da educação básica.

Já quando se consideram as matrículas na educação de jovens e adultos, o quadro apresenta uma pequena variação, pois, nos anos de 1999, 2000 e 2002, a rede estadual supera a municipal, em número de alunos.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com respaldo nos dados apresentados, pode-se depreender que, no âmbito dos municípios integrantes da 3ª Região de Ensino do Estado da Paraíba, mesmo existindo uma clara municipalização do ensino fundamental, o Governo Estadual vem mantendo o atendimento nessa única etapa de escolarização obrigatória.

Assim, em resposta às questões norteadoras do estudo, constata-se o crescimento das redes municipais, como uma conseqüência da ampliação de suas próprias matrículas, cujo incremento permite cogitar-se – ao menos como uma hipótese a ser comprovada – uma certa democratização do acesso ao ensino fundamental. Ressalta-se, no entanto, a insuficiência desse incremento, uma vez que, no princípio de século XXI, nossa Região ainda não alcançou o patamar atingido, desde finais do Século XIX, pelas nações situadas no pólo dinâmico da expansão capitalista.

Ademais, quando se atenta para o fato de a Constituição Federal de 1988 haver afirmado o direito à educação, associando-o à obrigatoriedade do ensino fundamental e estabelecendo mecanismos jurídicos para a efetivação desse direito, o quadro aqui delineado demonstra que “... a exclusão social e, particularmente, a educacional, requerem remédios mais amplos e articulados, pois o Estado mostrou-se refratário, em diversas esferas, a efetivar tais direitos” (OLIVEIRA, 2001, p. 43). Como o autor referenciado conclui, sem descurar a relevância do ordenamento jurídico, faz-se necessária uma ampliação do âmbito da discussão, colocando em questão a própria natureza do Estado brasileiro.

#### REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. Educação básica no Brasil: avanços e desafios. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação: PRASEM III*. Guia de Consulta. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2001.
- CALLEGARI, César; CALLEGARI, Newton. *Ensino fundamental: a municipalização induzida*. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

PARAÍBA. Governo do Estado. Secretaria da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. *Plano Estadual de educação*. João Pessoa: SEC/PB, 2006.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: \_\_\_\_\_. et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: \_\_\_\_\_.; ADRIÃO, Theresa (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-43.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. PNUD. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Brasília, 2000.

QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de. *A educação na Paraíba*. Brasília: UNICEF, MEC/FUNDESCOLA, Banco Mundial, UNDIME, 1999.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização*. 1995. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

---

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado para publicação em agosto de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Tipografia anticomunista: os jornais *A União* e *A Imprensa* na “redemocratização” paraibana de 1945

---

FAUSTINO TEATINO CAVALCANTE NETO

---

Universidade Estadual da Paraíba

### RESUMO

O processo político desencadeado com o fim da II Guerra Mundial possibilitou ares de democracia à sociedade brasileira. “Redemocratizado” o país, imediatamente as forças da esquerda brasileira começaram a se reestruturar em torno do PCB, completando o cenário político brasileiro na luta pelo poder. Nesse sentido, na Paraíba, o processo eleitoral advindo ensejou o embate de forças pela manutenção do poder por parte do governo e de sua conquista por parte de seus oponentes comunistas. É sobre este período que pretendemos evidenciar como o governo utilizou os jornais *A União* e *A Imprensa* como instrumentos de poder simbólico.

**Palavras-chave:** Redemocratização. Imprensa. Representações.

## Anti-communist typography: the periodicals *A União* and *A Imprensa* in the “redemocratization” of the Brazilian State of Paraíba in 1945

### ABSTRACT

The politic process unchained with the end of the Second World War made possible airs of democracy to the Brazilian society. Immediately after the country was “Redemocratized”, the forces of the Brazilian left started to reorganize around the PCB (The Brazilian Communist Party), completing the Brazilian politic scene in the fight for power. In this direction, in the Brazilian state of Paraíba, in the ensuing electoral process, there was a clash of forces for the maintenance of the power on the government side and of the conquering of the process by the communist opponents. It is about this period that we intend to give evidence of the government use of the periodicals *A união* and *A Imprensa* as tools of symbolic power.

**Key words:** Redemocratization. The Press. Representations.

### Faustino Teatino Cavalcante Neto

Mestre em Ciências da Sociedade pela UEPB. Professor do Curso de História da UEPB.

E-mail: faustinoteatino@bol.com.br

### Endereço para correspondência:

Centro de Educação (CEDUC) – UEPB, Departamento de História. Rua Antonio Guedes de Andrade, 190 – Catolé. CEP 58104-410 – Campina Grande – PB

## A “REDEMOCRATIZAÇÃO” DE 1945: O CONTURBADO VOLVER DO COMUNISMO

A “redemocratização<sup>1</sup>” na Paraíba encontrava-se em marcha desde o início de março de 1945, processando uma campanha que trazia, de um lado, as oposições que ganhavam as ruas proclamando o candidato Eduardo Gomes e a derrubada de Vargas em torno da União Democrática Nacional (UDN); e, do outro, a interventoria de Ruy Carneiro, que apoiava o general Dutra, líder do ainda situacionista PSD.

Durante esse processo, a sociedade brasileira converteu-se em espaço aberto para o debate e para a discussão de propostas de desenvolvimento e de soluções para as crises e os conflitos sociais do Brasil. Na Paraíba, esse fenômeno ficou representado pelo movimento estudantil<sup>2</sup>, que havia dado um passo à frente com a criação do Centro dos Universitários Paraibanos, instituição fomentada por Afonso Pereira<sup>3</sup>. Mello (2003, p. 119) descreve que esse e alguns outros intelectuais paraibanos inspiravam a Sociedade de Cultura Musical a promover recitais acompanhados de exposições político-culturais. O antifascismo constituía o traço inerente dessas manifestações no primeiro quadrimestre de 1945. Ao lado dos Grêmios Estudantis, elas constituíam-se em dinâmicas “instituições recreativas, culturais, filosóficas e religiosas, que passaram a dar um novo caráter ao Estado que já não era o mesmo de antes” (MELLO, 2003, p. 120).

Em face dessa dinâmica, a interventoria de Ruy Carneiro (1940-1945), utilizando-se de nova tática, não partiu para repressão, preferindo utilizar a estratégia da cooptação dessas entidades, mediante crescente inserção de seus representantes, nos respectivos quadros dirigentes do governo estadual. A fim de fortalecer-se mais, a interventoria cuidou em cooptar também os jornalis-

tas campinenses Hortêncio Ribeiro, Tancredo de Carvalho e Luiz Gil, que, em certa ocasião, foram prestar homenagens ao governador-interventor no Parque Arruda Câmara, da capital paraibana. No entanto, esse processo de cooptação não se generalizou sobre a esquerda da Paraíba. Tanto é que os comunistas mantiveram-se próximos à UDN, que, no país, congregava o grande conjunto que fazia oposição à situação getulista.

Essa aproximação, contudo, foi efêmera. Quando, em abril de 1945, o novo presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, substituiu a colaboração rooseveltiana com os soviéticos por uma aberta confrontação, assumindo assim o papel de “*baluarte anticomunista*” (MOTTA, 2002, p. 04), a Guerra Fria pôs-se a caminho; o que se revelou fatal para a “redemocratização” brasileira e também paraibana. Já no dia 24 desse mês e ano, os comunistas da Paraíba lançaram a União Socialista da Paraíba (USP), e, no dia seguinte, Luiz Carlos Prestes concedeu uma entrevista que provocou o início da cisão entre a UDN e os comunistas<sup>4</sup>.

Desgarrados do esquema de forças da UDN, os comunistas paraibanos buscaram espaço próprio e, a 21 de julho de 1945, instalaram seu Comitê estadual. Essas tensões eram reflexos do plano internacional que, no Brasil, rapidamente envolveu o grupo dutrista pelo anti-comunismo e, na Paraíba, foi essa a posição assumida tanto pelas forças da UDN, como pelas do PSD.

No calor desses acontecimentos, a Igreja Católica paraibana – que mantinha relações umbilicais com as classes dominantes, reproduzindo sua ideologia – logo se mostrou insatisfeita, conforme podemos comprovar pela leitura no Jornal *A União*, que lançou uma proclamação assinada pelo Arcebispo Dom Moisés Coelho<sup>5</sup>, sentenciando que “os candidatos até esta data apresentados para a presidência da República são ambos dignos do sufrágio eleitoral dos católicos” (*A União*, 24 abr.

<sup>1</sup> Ao longo de todo o estudo, providenciamos aspear a palavra redemocratização por entendermos que as ações políticas que se seguiram a esse fato não podem ser compreendidas como sendo sinônimo de democracia, no sentido literal do termo.

<sup>2</sup> Em João Pessoa, realizavam-se, desde 1940, reuniões intermunicipais estudantis. “*A mais importante destas, o Congresso Estudantil de 1942, nos Salões do Liceu Paraibano, Campina Grande compareceu com delegação liderada pelos colegiais Petrônio Figueiredo e Josmar Toscano Dantas. Na culminância desse processo, sobreveio o Centro Estudantil Campinense em que se apoiou Félix Araújo para as campanhas contrárias aos aumentos dos transportes, pão e cinemas, no período 1945/48*” (*A UNIÃO*, 26 e 27 jul. 2003).

<sup>3</sup> Jornalista, ex-seminarista, professor do Seminário Arquidiocesano e do Liceu Paraibano, assim como oficial de reserva. Na Paraíba, foi o principal articulador cultural do pós-guerra, transitava fácil junto à chamada “Ala Moça”, que era constituída por Virgínius da Gama e Melo, Baldomiro Souto, Cláudio Santa Cruz, Dulcídio Moreira, João Neves, Péricles Leal, Ivanisse Pessoa da Cunha e Margarida Lucena (MELLO, 2003, p. 119).

<sup>4</sup> O rompimento comunista com a UDN também fez decompor a Frente Única Estudantil Paraibana. “*Em maio, a ala moderada de estudantes udenopessedistas de Vamberto Costa, Cláudio Santa Cruz, Virgínius da Gama e Melo, Fernando Milanez, Sílvio Porto e Ivan Pereira assumiu o controle do Centro dos Universitários Paraibanos, derrotando a facção (pró)comunista de Baldomiro Souto e Geraldo Baracuh*” (MELLO, 2003, p. 135).

<sup>5</sup> Nasceu em Cajazeiras no dia 08 de abril de 1877, ordenando-se em 1º de novembro de 1901. Com o falecimento de Dom Adauto, em 15 de agosto de 1935, passou a ser o segundo arcebispo da Paraíba, permanecendo como tal até o seu falecimento em 1959 (TRINDADE, 2004, p. 73 e 74).

<sup>6</sup> Na década de 1920, a crescente urbanização, a secularização da cultura e a fundação do PCB enfraqueceram visivelmente a influência tradicional do catolicismo. Para fazer frente a tais mudanças, o arcebispo do Rio de Janeiro, dom Sebastião Leme, liderou um movimento destinado a defender os ideais cristãos na vida política nacional. Foi com esse intuito que foram criados a revista *A Ordem* (1921) e o Centro Dom Vital (1922). Em 1932, com o objetivo de articular-se com o mundo da política, o grupo católico, tendo novamente à frente dom Leme, criou a Liga Eleitoral Católica (LEC). Congregando intelectuais e segmentos da classe média, a LEC teve uma participação expressiva nas eleições de 1933 para a Assembléia Nacional Constituinte, batendo de frente com os candidatos da Liga Pró-Estado Leigo, os quais eram acusados de pertencerem ao credo comunista e inimigos

1945). Isso significava que a Liga Eleitoral Católica<sup>6</sup> fazia restrição à candidatura presidencial pecebista. Na mesma edição, o padre Antônio Fragoso publicou artigo, intitulado “*Católico e Comunista*”, de maniqueia distinção entre os dois campos.

Essa associação entre o poder político estabelecido e a Igreja Católica na Paraíba da “redemocratização” evidencia a entrada de mais um elemento na disputa pelo poder, uma vez que a Igreja, através do jornal oficial *A União*, começava a reforçar, com o discurso religioso, as posições políticas do poder instituído. Cabe aqui destacarmos o poder desempenhado por esse sistema religioso, já que muitas das matérias jornalísticas analisadas, em ambos os jornais referidos, foram assinadas por membros da Igreja Católica paraibana, e como tais expressavam idéias na forma de dogmas revelados.

Segundo Bourdieu, o poder exercido pelo sistema religioso é o poder simbólico, “[...] poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 07-08). Para Bourdieu, este poder é quase mágico, na medida em que permite obter o equivalente ao que é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização. Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento. Ao contrário da força bruta, que age por uma eficácia mecânica, todo poder verdadeiro age enquanto poder simbólico. A ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam, com a colaboração objetiva de sua consciência ou de suas disposições previamente organizadas e preparadas para tal, a reconhecem e crêem nela, prestando-lhe obediência. Ainda segundo esse sociólogo, o poder simbólico é (...) é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder (...) capaz de produzir efeitos reais, sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Assim como em outras partes do mundo, no Brasil da “redemocratização” de 1945 a Igreja Católica combateu as idéias comunistas e a publicação do jornal *A União*, mencionada acima, serve para demonstrar como se configuravam as relações de força entre as autoridades paraibanas ou mandatários de plantão e os militantes comunistas locais, em que os primeiros acusavam os comunistas como elementos intrusos à “redemocratização”, ou seja, perturbadores do processo democrático.

O poder simbólico se refere à capacidade de intervir no curso dos eventos, de influenciar as ações e cren-

ças de outros e também de criar acontecimentos, através da produção e transmissão de formas simbólicas. Então, para exercer esse poder, o Estado paraibano e seus mandatários de plantão utilizaram de vários tipos de recursos, dentre eles o jornal escrito, que produziu e transmitiu capital simbólico. Assim, conhecer a representação simbólica do periódico *A União*, que, além de ser o órgão oficial do governo, era o meio pelo qual se fazia falar a Igreja Católica, torna-se um caminho para se compreender o poder político dominante naquela sociedade e o modo como as representações de signos ou símbolos no espaço social tornavam-se armas de combate dos grupos políticos dominantes na busca pela sua legitimidade.

A presença eleitoral comunista, cada vez mais concreta, tanto chamou a atenção da Igreja que esta, de imediato, constituiu a seção estadual do Partido Democrata Cristão, cuja base residia na Liga Eleitoral Católica e na própria Arquidiocese. A primeira cuidou em reafirmar os princípios programáticos da Igreja – indissolubilidade dos laços familiares, ensino religioso, legislação do trabalho inspirada nos preceitos cristãos. Já a arquidiocese manifestou-se através da pastoral do Arcebispo Dom Moisés Coelho, o que se percebe pelo fragmento do artigo “*A Igreja e o Atual Momento Político Brasileiro – Orientação aos Católicos*” a seguir:

Em qualquer dos dois principais candidatos podem os católicos votar. Quanto aos candidatos da representação federal falará a LEC. Há, porém, doutrinas político-sociais que devem ser repudiadas pelos católicos, impugnadas e combatidas pelos legítimos brasileiros, porque contêm na sua dialética, princípios contra a Igreja, contra a Pátria e contra a família. (*A União*, 18 nov. 1945).

Nas proximidades do pleito presidencial, a LEC continuou a se dirigir, através do referido jornal, ao eleitorado paraibano, orientando que “*Todos os partidos, exceto o comunismo, estão aprovados, [...] quem combater o materialismo pode estar certo de que estar defendendo a fé católica, as tradições nacionais, os direitos e os interesses da Igreja e do Brasil*” (*A União*, 18 nov. 1945). É interessante observarmos que acontecia entre o leitor e este periódico um verdadeiro pacto de confiança: o leitor acreditava na veracidade daquele veículo e o veículo, por sua vez, realizava todo um processo de investimento de sentido na realidade, através de operações discursivas que se revestem de “objetividade” e “imparcialidade”. Portanto, mais do que eficácia real, a objetividade e a ancoragem

---

dos ideais católicos. Sua atuação consistiu em supervisionar, selecionar e recomendar ao eleitorado católico os candidatos aprovados pela Igreja, mantendo uma postura apartidária. Numerosos deputados foram eleitos com o apoio da LEC, entre eles Luís Sucupira, Anes Dias, Plínio Correia de Oliveira e Morais Andrade.

factual conferiam ao texto jornalístico eficácia simbólica.

Durante a campanha desse pleito eleitoral, constatamos que o principal adversário dos comunistas naquela luta ideológica foi a Igreja Católica. Absolutamente anti-comunista, dignitários católicos, através do jornal *A União*, e párocos locais equiparavam os seguidores de Prestes ao demônio e diziam que era necessário que fossem exorcizados. Não obstante, também merece considerar que, apesar da votação amortizada, o PCB conseguiu votos em trinta e três dos quarenta e um municípios paraibanos.

#### A ELEIÇÃO ESTADUAL DE 1947: CRESCEM OS OBSTÁCULOS AO COMUNISMO

Passadas as eleições de 1945, as atenções na Paraíba voltaram-se para o pleito de 19 de janeiro de 1947, que tinha por finalidade eleger o governador, o vice-governador e os deputados estaduais. Ao governo do Estado concorreram Oswaldo Trigueiro (UDN), Alcides Carneiro (PSD) e José Wandregisero Dias (PCB), quadro esse que representa as relações de força entre as elites e seus representantes no poder estadual<sup>7</sup> e as lideranças comunistas, que falavam em nome das classes pobres em geral: de um lado, o Estado e seus afins que promoviam um discurso representativo sobre o comunismo, cujo fim era criar no imaginário social paraibano uma idéia apocalíptica sobre o PCB; e, de outro, os militantes comunistas que promoviam explícita reação à ordem estabelecida.

Apesar do processo de “redemocratização” vivido, no país recrudescia visivelmente a intolerância quanto às manifestações populares. No início de 1946, após o PCB e a facção avançada da UDN terem realizado um comício no Bairro do Roger, na capital paraibana, o Jor-

nal Católico *A Imprensa*<sup>8</sup>, que havia reaparecido, passou também a perseguir os atos dos comunistas, divulgando chamadas em letras garrafais na sua primeira página, como a da edição de 27 e 29 de março e 24 de abril de 1946, respectivamente:

Operários da Paraíba. Lembrai-vos de 1935! O Comunismo promete traír a PÁTRIA – Pátria que é vossa e de vossos filhos! (A IMPRENSA, 27 mar. 1946).

O chefe Luiz Carlos Prestes, é um agente de governo estrangeiro, advoga no Brasil os interesses da Rússia e o comunismo tenta prolongar noutras nações o domínio moscovita. (A IMPRENSA, 29 mar. 1946).

Operários do Roggers lembrai-vos de 1935! O Comunismo promete traír a PÁTRIA, essa Pátria vossa e de vossos filhos! (A IMPRENSA, 24 abr. 1946).

A forma como foram redigidas a primeira e terceira chamadas acima deixa claro como a sociedade paraibana de então imaginava o movimento comunista de 1935, projetado enquanto discurso na memória oficial como a “Intentona Comunista<sup>9</sup>”. Percebe-se também como, durante a “redemocratização”, recorria-se à rememoração dos fatos ocorridos em 1935, melhor dizendo das versões sobre eles, como uma arma importante na propaganda anticomunista, que para tanto cunhou a expressão “lembrai-vos de 1935” para reforçar o temor ao comunismo. A partir de então, e freqüentemente agindo com eficácia, a propaganda conservadora procurou mobilizar a sociedade contra os “comunistas” através da advertência de que, caso não fossem detidos, eles cometeriam de novo as supostas vilezas praticadas em 1935. Desse modo, os discursos e imagens construídos em torno da “Intentona” tornaram-se um dos esteios do

<sup>7</sup> No decorrer desse processo, observamos que tanto o PSD quando a UDN se fizeram presentes no governo do Estado da Paraíba. Ruy Carneiro, que assumiu a legenda do PSD, vinha na interventoria estadual desde 1940 e, pretendendo disputar o mandato de governador, passou o exercício da administração ao Secretário do Interior Samuel Duarte, nomeado por Getúlio no dia 27 outubro de 1945. Com a deposição de Vargas no dia seguinte, a presidência da república passou a ser exercida, transitoriamente, pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro José Linhares. Este, no dia 03 de novembro, nomeou, para a Interventoria paraibana, o desembargador Severino Montenegro, que deu coloração udenista à nova gerência estadual. Essa manobra política fez o candidato da UDN à presidência, Eduardo Gomes, sair vitorioso na Paraíba; quadro que não se repetiu no país que elegeu Dutra presidente. Como as eleições para governadores estaduais só se processariam em 1947, a classe política paraibana pessedista cuidou em reivindicar do novo presidente a nomeação de Odon Bezerra para ocupar a interventoria da Paraíba, sendo empossado em 14 de fevereiro de 1946.

<sup>8</sup> Esse diário foi fundado no Estado em 1897, por Don Aduato Aurélio de Miranda, primeiro bispo e primeiro arcebispo da Paraíba. Na década de 1930, exerceu um papel de propaganda aberta pró-integralismo e de postura totalmente anticomunista. Porém, quando o interventor Ruy Carneiro foi empossado, a 15 de agosto de 1940, pretendendo subordinar diretamente o operariado e demais segmentos sociais, passou a dispensar a intermediação da Igreja. As relações entre a Arquidiocese e Interventoria se agravaram a 31 de maio de 1942, quando o interventor mandou fechar o jornal. Em março de 1946, Dom Moisés restabeleceu o jornal. (MELLO, 2003, p. 39).

<sup>9</sup> Os acontecimentos de novembro de 1935 têm uma importância marcante na história do imaginário anticomunista brasileiro, na medida em que foram apropriados e utilizados para consolidar as representações do comunismo como fenômeno essencialmente negativo. O episódio sofreu um processo de mitificação, dando origem à formação de uma verdadeira legenda negra em torno da “Intentona Comunista” (Intentona = intento louco, motim insensato). O movimento foi representado como exemplo de concretização das características malélicas atribuídas aos comunistas. Segundo as versões construídas por seus adversários, durante os quatro dias da revolta, os seguidores de Prestes teriam cometido uma série de atos condenáveis, considerados uma decorrência necessária dos ensinamentos da “ideologia malsã”. O relato mitificado do evento foi sendo reproduzido ao longo das décadas seguintes, num processo paulatino de construção e elaboração.

anticomunismo paraibano, oferecendo suporte político-ideológico para justificar as campanhas de repressão.

Não poderíamos deixar de destacar, no contexto dessa campanha, o reaparecimento do jornal *A Imprensa*, que, junto à *A União*, passou a ser instrumento de construção do sentido do mundo social. Consideramos que um órgão editorial como o da arquidiocese paraibana, diferentemente do estatal, tem um caráter muito particular, pois:

A mídia religiosa, alinhando dois discursos legitimantes, o religioso e o da mídia – um por sua condição de dogma revelado, outro por sua pretensão a uma impossível e indesejável objetividade –, procura reforçar esta ou aquela posição, com o cuidado que tais questões possam ter aparência e relevância doutrinária que justifique sua presença em um veículo religioso. (MARTINO, 2003, p. 55).

Assim, os agentes católicos da luta em questão disponibilizavam toda sua aparência de objetividade e isenção para impor, através desses artifícios, uma determinada representação de mundo. Desse modo, o jornal *A Imprensa* passou a ser um grande agente da violência simbólica<sup>10</sup>, com vistas à manutenção do poder então estabelecido. Um poder que já não procurava apenas coagir fisicamente, mas construir no interior dos indivíduos, através do discurso jornalístico, os valores necessários à sustentação das estruturas sociais, justificando determinadas práticas em detrimento de outras. Nesse sentido, Bourdieu ainda diz que:

O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras. É somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada as coisas, que a descrição faz as coisas. Nesse sentido, o poder simbólico é um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem. Isso significa que ele não faz nada? De fato, como uma constelação que começa a existir somente quando é selecionada e designada como tal, um grupo – classe, sexo, religião, nação – só começa a existir enquanto tal, para os que fazem parte dele e para os outros, quando é distinguido segundo um princípio qualquer dos outros grupos, isto é, através do conhecimento e do reconhecimento. (BOURDIEU, 1990, p. 167).

Bourdieu debateu firmemente a questão da grande vantagem daqueles que têm os meios de atuar de uma

maneira que passa fundamentalmente pela linguagem e por sua capacidade de fazer com que o outro aceite uma representação da realidade, que não tem necessidade de ser objetiva para ser aceitável – e não o é a maior parte do tempo –, mas que é concebida para apresentar a realidade a seu favor e servir a seus próprios fins. O poder simbólico é, sobretudo, o poder de levar os dominados a perceberem e descreverem as coisas como aqueles que ocupam posições dominantes têm interesse que eles vejam e descrevam.

Dessa maneira, constatamos que as fomentações ideológicas, carregadas de representações sobre o comunismo, aumentavam, à medida que se aproximavam o dia daquelas eleições, contribuindo, sobremaneira, para o pequeno resultado eleitoral do PCB paraibano.

Tão logo se processou esse segundo momento da “redemocratização” brasileira (eleições para governador, vice-governador e deputados estaduais) o movimento de afirmação política do PCB foi brutalmente interrompido. Tal fato se deu no contexto da Guerra Fria, após o ex-primeiro ministro inglês Winston Churchill anunciar a criação da “Cortina de Ferro” na Europa e os EUA decretarem a Doutrina Truman, de segurança nacional contra o comunismo.

Nesse sentido o presidente do Brasil, General Eurico Gaspar Dutra, adotando imediata postura de contenção aos “vermelhos”, solicitou do Congresso Nacional o rompimento das relações diplomáticas com a URSS e encaminhou ao Tribunal Superior Eleitoral processo referente à cassação do registro do partido e dos mandatos de todos os seus representantes parlamentares eleitos, alegando que o partido era um instrumento da intervenção no país, que foi aprovado em 07 de maio de 1947, através da Resolução nº 184.

#### “DIGA COM QUEM TU ANDAS QUE DIREI QUEM TU ÉS”: ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 1947

Decretada a ilegalidade do PCB e tendo em vista as eleições para prefeitos e vereadores em todos os municípios brasileiros, a realizarem-se em 12 de outubro de 1947, os militantes comunistas brasileiros procuraram

<sup>10</sup> Forma invisível de coação que se apóia, muitas vezes, em crenças e preconceitos coletivos. A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo seguindo critérios e padrões do discurso dominante (BOURDIEU, 1989).

<sup>11</sup> Na capital paraibana, os pecebistas aproximaram-se da UDN, apoiando as candidaturas de Luiz de Oliveira Lima e Vasco Toledo para prefeito e vice, respectivamente, que tinha como principal adversária a chapa do PSD, composta por Osvaldo Pessoa Cavalcanti de Albuquerque e Jocelino Francisco Mota. Em troca deste apoio, consubstanciou-se a pretensão dos pecebistas em movimentarem-se para elegerem o gráfico comunista João Cabral Batista a uma cadeira na Câmara Municipal. Já em Campina Grande, os militantes comunistas, diferentemente dos da capital, não apoiaram a UDN e aproximaram-se da Coligação Democrática Campinense, que tinha como candidato a prefeito o médico Elpídio de Almeida e a vice o capitão do exército Antônio Rodembusch. A contragosto do Diretório Estadual, arregimentou-se a campanha para vereador do comerciante João Cavalcanti Pedrosa pelo Partido Socialista Brasileiro (SYLVESTRE, 1982).

guarida nas legendas legalmente reconhecidas, para que, assim, pudessem concorrer aos processos eleitorais<sup>11</sup>.

Em nossas análises, constatamos que, no decorrer dessa campanha, o então governador da Paraíba, Oswaldo Trigueiro (UDN), eleito com o apoio udenista de Arge-miro de Figueiredo, que representava os interesses dos grupos econômicos das usinas, da burguesia exportadora de algodão e do coronelato dos agropecuaristas do sertão, permaneceu instrumentalizando o poder estatal no sentido de continuar empreendendo, através dos jornais, o poder de propaganda anticomunista e garantir assim a hegemonia das classes em nome das quais falava.

Desse modo, essa campanha eleitoral pode ser considerada como sendo uma das mais duras, do ponto de vista ideológico, do processo de “redemocratização”, iniciado em 1945, uma vez que é perceptível o recrudescimento à depreciação aos militantes comunistas. A imprensa continuava sendo uma das principais protagonistas de várias ações políticas contra os marxistas da Paraíba, o que só fazia aumentar o abismo do relacionamento entre grande parte da sociedade paraibana e os comunistas.

Um fato que exemplifica essas ações aconteceu quando o Centro dos Universitários Paraibanos, em 20 de maio de 1947, fez uma extensa programação para lembrar o líder estudantil comunista pessoense Baldomiro Solto, que tinha sido responsável pela fundação da entidade e que há um ano havia aparecido morto na praia de Tambaú em João Pessoa aos 21 anos de idade. Dois dias depois das comemorações, o jornal *A Imprensa*, não se referindo ao nome de Baldomiro Souto, mas ao fato do suicídio, insinuou em seu editorial “*Comunismo, Inimigo da Mocidade*”, que:

Suicídio entre jovem que tem formação marxista deve-se ao fato do apego que ele tem ao materialismo e o desprezo pelo destino eterno. [...] Malditos os princípios que reduzem o ser humano a um punhado de matéria, sem alma e sem um destino eterno. [...] Fazem despertar até aos jovens, para quem a vida deveria ostentarse como o mais doce dos sorrisos. (A IMPRENSA, 22 maio 1945).

Esse editorial serviu ainda mais para promover as representações sobre os comunistas paraibanos e fomentar, na referida sociedade, imagens negativas que apon-tavam o marxismo como responsável por ter perturbado a cabeça do líder estudantil, levando-o ao suicídio.

Neste pleito, o jornal *A Imprensa* foi incansável na condenação ao comunismo, através de constantes e repetitivos artigos, evidenciando “a apropriação que o discurso jornalístico faz da política” (MARIANI, 1998, p. 227). Defendeu, aberta e convictamente, a tríade “Religião, Pátria e Família”, a livre iniciativa e a defesa da

propriedade. Da mesma forma, atribuiu ao comunismo o papel de “inimigo” e de personificação do mal. Uma particularidade, no desenrolar da Guerra Fria, atrelada ao poder atômico de ambas as potências envolvidas, foi o tom apocalíptico que a acompanhava e que foi assumido, sobremaneira pelos Estados Unidos. O sucursal católico representava e ilustrava, de forma brilhante, esse pensamento nas páginas de suas edições. Ao incorporar esse mesmo tom dantesco em suas narrativas, contribuiu para alimentar um temor constante, tanto em relação a uma guerra atômica, quanto a uma possível dominação mundial pelo comunismo.

A Igreja Católica, continuando a falar através de seu órgão editorial, abriu as baterias contra os comunistas e as agremiações partidárias que abrigaram os membros do PCB. Na sua primeira página, de 05 de outubro de 1947, os membros da Liga Eleitoral Católica pediram aos fiéis da Igreja que não votassem nos candidatos da UDN que concorriam às prefeituras de João Pessoa e Mamanguape, porque eles haviam abrigado candidatos comunistas, conforme segue:

É preciso que se faça uma distinção: se a legenda da UDN, nas secções municipais de João Pessoa e Mamanguape, dado o acordo e a ligação com os comunistas, é considerada suspeita e por isso mesmo não possam os católicos e bons brasileiros sufragar-lhe os nomes, de plena consciência, não o será, porém, nos outros municípios paraibanos onde os candidatos da UDN souberam respeitar os sentimentos religiosos do eleitorado. [...] Chamamos ainda a atenção dos católicos para o PSB, que em Santa Rita e Mamanguape recolheu na sua chapa elementos comunistas das mais variadas graduações do extinto partido. (A IMPRENSA, 05 out. 1947).

O Jornal católico continuou, durante todos os dias da semana que antecederam as eleições, alertando o eleitorado católico a não votar nos candidatos comunistas e em quem estes estivessem apoiando. Em uma nota oficial da Liga Eleitoral católica, que foi publicada nos dias 07 e 12 de outubro de 1947, dia da eleição, os anticomunistas afirmavam:

O comunista, justamente por professar uma ideologia totalmente oposta à concepção cristã da vida, como qualquer outro cujas idéias se afastam da doutrina católica, não poderá de nenhuma maneira receber os sufrágios dos católicos nem mesmo figurando em legendas de outros partidos. É lamentável que a UDN tenha incluído entre seus candidatos nome de comunista declarado. (A IMPRENSA, 07 e 12 out. 1947).

E nos dias que antecederam o pleito, as publicações nesse jornal se intensificaram na tentativa de desfazer as propagandas que os comunistas fizeram em defesa de

seus candidatos. Mais uma vez, o periódico insistia para que os católicos não votassem neles:

Não deixa de ser estranhável a desenvoltura com que conhecidos elementos comunistas da cidade percorram os nossos bairros a serviço de propaganda de serviços dos candidatos a que eles chamam, por eufemismo, de populares. Não sabemos se assim agem com beneplácito das autoridades policiais. (A IMPRENSA, 09 out. 1947).

Candidatos comunistas ou os que se servem da propaganda e dos votos comunistas não merecem o sufrágio dos católicos. (A IMPRENSA, 10 out. 1947).

Todas as legendas e nomes de candidatos na capital, excetuando-se os do Partido Comunista e os que mantêm com o mesmo alianças suspeitas, merecem o sufrágio do eleitorado pessoense. (A IMPRENSA, 11 out. 1947).

À medida que se aproximava o pleito, esse jornal publicou incontáveis e repetitivos artigos condenando e execrando os comunistas, mesmo quando o assunto não se referia ao tema, não era perdida a oportunidade de depreciá-los. De acordo com Mariani, no discurso jornalístico os sentidos sobre os comunistas vão surgindo, muitas vezes, de forma dissimulada, ditos ao acaso, aparentando não haver ligação entre si. Porém, ganham visibilidade pela força da repetição e “*pelos críticos às vezes nítidas, às vezes sutilmente disfarçadas em explicação*” (MARIANI, 1998, p. 63).

Necessário se faz reiterar a relevância do papel da imprensa na construção de um imaginário a respeito dos comunistas. Na relação sujeito narrador e leitor, o jornalista é visto como alguém que detém o conhecimento, “*se investe e é investido pelo leitor como aquele que sabe*” (Idem, p. 100). Portanto, quem escreve usufrui uma posição privilegiada para influenciar o leitor.

Nesse jornal, a imagem do comunismo era constantemente veiculada e reforçada por essa repetição constante. Tal regularidade expressava todo um comprometimento ideológico com a causa anticomunista. Assim, o jornal descrevia os comunistas como a personificação do mal, o demônio com todos os seus atributos. O tom que a campanha anticomunista atingiu pode ser vislumbrado através de alguns exemplos: os comunistas foram chamados de “piratas”, “desvairados”, “paranóicos”, “degenerados”, “bárbaros”, “selvagens”, entre outros epítetos. E o mais grave: atingiam a moral cristã, admitindo o divórcio, o amor livre e o aborto, o que era entendido como um incitamento à dissolução da instituição familiar, como demonstravam as afirmações do artigo “*A RÚSSIA e o Amor Livre*”, que segue:

A revolução socialista de outubro (1917) aboliu a desigualdade política, jurídica e econômica da mulher, mas houve quem interpretasse erroneamente essa liberdade (...) Numa sociedade estritamente socialista, tal prática conduz a um relaxamento de costumes indigno do homem, suscita problemas pessoais, infelicidade e dissolução da família. (A IMPRENSA, 13 out. 1947).

A demonização do comunismo, adotada pela imprensa, era de uso corrente no jornal *A Imprensa*, que se baseava em imagens fortes como violência, traição, covardia, massacre, estupro e práticas imorais de várias espécies. A luta entre capitalismo e socialismo passou a representar a luta do bem contra o mal, o embate entre Deus e o Diabo. O demônio era sedutor, astuto, sorrateiro, insidioso, envolvia suas vítimas inocentes com mentiras e falsas promessas. Era assim que o comunismo agia com suas vítimas, iludindo-as com falsas promessas de igualdade para depois escravizá-las: “Mais de um bilhão de pessoas, metade da população do mundo, são vulneráveis à sedução comunista”, afirmava o artigo citado. Dizia ainda que o comunismo era perigoso, contagioso como uma doença: “A doença é um mal, mas a pior de todas as doenças é o comunismo. A própria Rússia era um gigante enfermo”.

Motta (2002) chama atenção para o fato de que, ao comparar o comunismo a doenças, a intenção era mostrar que os comunistas só poderiam ser doentes. Certamente, pessoas saudáveis, em plena sanidade, não adotariam o comunismo como credo. O autor também aponta para imagens ligadas a animais, como aranha, polvo, etc., que pretendiam representar o projeto comunista de dominação mundial. Nessa analogia, o comunismo, “[...] com suas teias e tentáculos, urdia silenciosamente uma cilada para os povos incautos” (MOTTA, 2002, p.p. 52-54). A União Soviética era identificada como centro irradiador do mal. Desse modo, “[...] o comunismo deixa de ser um conceito político para tornar-se a imagem de um país” (MARIANI, 1998, p. 147).

#### REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

A IMPRENSA, João Pessoa, 27 mar. 1946.

A IMPRENSA, João Pessoa, 29 mar. 1946.

A IMPRENSA, João Pessoa, 24 abr. 1946.

- A IMPRENSA, João Pessoa, 22 maio 1945.
- A IMPRENSA, João Pessoa, 05 out. 1947.
- A IMPRENSA, João Pessoa, 07 out. 1947.
- A IMPRENSA, João Pessoa, 09 out. 1947.
- A IMPRENSA, João Pessoa, 10 out. 1947.
- A IMPRENSA, João Pessoa, 11 out. 1947.
- A IMPRENSA, João Pessoa, 12 out. 1947.
- A IMPRENSA, João Pessoa, 13 out. 1947.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. *Mídia e poder simbólico*. São Paulo: Paulus, 2003.
- MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: UNICAMP, 1998.
- MELLO, José Octávio de Arruda. João Santa Cruz: o patriarca do comunismo na Paraíba. IN: *HISTÓRIA e Debate na Assembleia da Paraíba*. João Pessoa: A União, 1996. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Nos tempos de Félix Araújo: Estado Novo, guerra mundial e redemocratização 1937-1947*. João Pessoa: SEC-PB/IPHAEP, 2003.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil 1917-1964*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- SILVA, Hélio. *1935: a revolta vermelha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- SYLVESTRE, Josué. *Lutas de vida e de morte: fatos e personagens da história de Campina Grande 1945/1953*. Brasília: Senado Federal, 1982.
- TRINDADE, Marcos Augusto. *Arquidiocese da Paraíba: 110 anos de evangelização*. João Pessoa: UNIPÊ, 2004.
- A UNIÃO, João Pessoa, 24 abr. 1945.
- A UNIÃO, João Pessoa, 26 jul. 2003.
- A UNIÃO, João Pessoa, 27 jul. 2003.
- A UNIÃO, João Pessoa, 05 set. 1945.
- A UNIÃO, João Pessoa, 18 nov. 1945.

---

Recebido em junho de 2007  
Aprovado em setembro de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## As cidades na fotografia: uma experiência modernizante em Campina Grande – PB (1940-1944)

SEVERINO CABRAL FILHO

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

O nosso objetivo, com o presente artigo, é apresentarmos, sob alguns aspectos, um processo de modernização ocorrido em Campina Grande, Paraíba, entre os anos 1940 e 1944. Ocupamo-nos da análise de duas imagens fotográficas de suas ruas centrais em pleno processo de reforma urbana: elas nos mostram os habitantes da cidade em sua movimentação cotidiana; diversos equipamentos urbanos que emprestaram à cidade um clima de desenvolvimento; e as mudanças e expectativas de mudanças daí resultantes. Tais imagens são documentos imprescindíveis para pensarmos sobre os ideais de progresso elaborados naquelas circunstâncias.

**Palavras-chaves:** Campina Grande. Imagem Fotográfica. Modernização.

## Cities on photography: a modernizing experience in the city of Campina Grande, in the Brazilian State of Paraíba (1940-1944)

### ABSTRACT

Our objective with this article is to present, under some aspects, a process of modernization that occurred in Campina Grande, in the Brazilian state of Paraíba, between the years of 1940 and 1944. We focus on the analysis of two photographs that show central streets of the city during the urban reform process: they show us the city inhabitants in their everyday activity; a number of urban equipments that gave the city a developmental atmosphere; and the changes and expectations that resulted from that. These pictures are essential for us to think about the ideals of progress elaborated in those circumstances.

**Key words:** Campina Grande. Photographic Image. Modernization.

### Severino Cabral Filho

Doutor em Sociologia pela UFPB. Professor da Unidade Acadêmica de História e Geografia – CH/UFCG.

E-mail: cabralf@terra.com.br

### Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Campina Grande. Av. Aprígio Ve-  
loso, 882 – Bodocongó. 58109-970 – Campina Grande,  
PB – Brasil

Para pensarmos sobre a implantação de determinados equipamentos, símbolos da modernização de origem européia em cidades nordestinas, mesmo em suas capitais mais destacadas, há que considerar os ritmos e a intensidade diversos com que as mudanças ocorreram por aqui nas décadas iniciais do século XX<sup>1</sup>.

Em Campina Grande, cidade paraibana para a qual nos voltamos na presente comunicação, o que poderíamos denominar de processo de modernização ocorre obedecendo a ritmos outros, diferentes daqueles caracterizados pela velocidade e pela multidão que inspiraram as leituras do Rio de Janeiro e de São Paulo, feitas por Nicolau Sevcenko<sup>2</sup>. Sem dúvidas, na cidade de Campina Grande, as mudanças ocorreram e foram percebidas e vivenciadas; percebeu-se a emergência da transformação da paisagem urbana não apenas pelas modificações fisionômicas que ia experimentando, mas também pela presença de outros símbolos deste processo, no qual, por exemplo, caminhões e automóveis disputavam o espaço das ruas da cidade com animais de carga e pedestres que, ainda, não haviam incorporado esses valores modernizantes como estruturantes em suas vidas; daí termos marcado uma cadência diferenciada, mais lenta.

Creemos que as experiências de modernidade e modernização campinenses vinculam-se, em muitos aspectos, àquilo que Tavolaro (2005) chama de “concepção multifacetada de modernidade”. De acordo com esse princípio, devem-se vislumbrar as instituições modernas em sua dimensão processual, como o resultado contingente e historicamente variável dos confrontos entre projetos particulares levados adiante por subjetividades individuais e coletivas, isto é, o resultado de disputas em que certas coletividades foram capazes de fazer prevalecer seus projetos em detrimento de outros<sup>3</sup>.

Para entrarmos na cidade pelos caminhos construídos com as suas imagens fotográficas, teceremos rápidas considerações sobre como e em que sentido as cidades se prestaram à elaboração de uma memória imagética com uma pretensão formal de verdade, posto que a Fotografia pretendeu ensejar, desde o seu aparecimento, o registro visual fidedigno da realidade.

As cidades, desde o surgimento da fotografia, cons-

tituíram-se como um tema da predileção dos fotógrafos. Se atentarmos para o fato de que a fotografia fez desencadear no universo mental do homem do *século do progresso* uma aura de confiabilidade, com a reprodução exata da natureza, instituindo novas formas de perceber e representar o mundo, fascinando e deslumbrando, não é difícil imaginarmos a dimensão científica da qual a técnica fotográfica foi investida.

A fotografia, em sua condição de procedimento técnico, é resultado do imenso empenho realizado numa Europa identificada com as revoluções científicas, com o ideário do progresso. E não podemos esquecer que é nesse período que as grandes metrópoles estão surgindo – sobretudo Londres e Paris – e que as imagens fotográficas são convocadas a testemunhar as reestruturações urbanas pelas quais essas cidades estavam passando.

Cidades com papéis redefinidos – resultado das intervenções de técnicos, reformadores, higienistas, médicos – foram palco de amplas reformas que abarcaram o setor viário, instalação de sistema de esgotos e complexo hidráulico, reconstrução de edificações públicas e privadas, abertura de avenidas, construções de *boulevards*, praças, parques e jardins, configurando os ideais de modernização, civilização e progresso: é a construção real e imaginária da cidade do trabalho e da ordem, aspiração de uma elite burguesa.

As imagens produzidas especificamente para documentar essas transformações se prestaram ao atendimento a demandas de administrações públicas que, prontamente, delas fizeram uso político: para além do seu caráter informativo, testemunhas tidas e havidas como incontestáveis dos acontecimentos em curso, elas foram úteis para o que podemos chamar hoje de espetacularização midiática. Não foi sem motivo que essas administrações fizeram esforços no sentido de criarem departamentos na sua estrutura burocrática com o objetivo de produzir imagens *oficiais*. Fotógrafos do porte de Charles Marville e Henri Le Secq foram especialmente contratados para acompanharem os trabalhos da reconstrução de Paris. As imagens por eles produzidas, profundamente interessadas, são cada vez mais geometrizadas, corroborando o ideário de racionalidade,

<sup>1</sup> Nesse sentido, apropriamo-nos das propostas contidas nos trabalhos realizados por Rezende (1997) e Aranha (2003).

<sup>2</sup> Conferir as seguintes obras: Sevcenko (1989), e Sevcenko (1992).

<sup>3</sup> Em ensaio estimulante Tavolaro (2005) questiona o pensamento sociológico hegemônico no Brasil, caudatário de duas vertentes sociológicas segundo as quais “elementos do tipo de sociabilidade que caracterizou a sociedade brasileira em seu período colonial ainda fazem-se presentes, impedindo a consolidação plena de instituições e valores da modernidade”. A primeira tendência sociológica ele identifica na chamada Sociologia da Dependência, cujos maiores expoentes são Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni; a segunda vertente vincula-se à Sociologia da herança patriarcal-patrimonial, capitaneadas por Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto da Matta. Essas duas tendências sociológicas somente conseguem ver a experiência modernizadora brasileira como dependente em relação às matrizes européias e americana. Ao sugerir a idéia de uma modernidade multifacetada para se pensar a modernidade brasileira, Tavolaro (2005) baseia-se nos estudos de José M. Domingues e nos de Renato Ortiz.

importante componente da idéia de progresso veiculada no século XIX<sup>4</sup>.

Mas, as imagens fotográficas também nos permitem significarmos os pobres, a pobreza e as suas existências cotidianas como parte integrante da cena urbana. Foi o fotógrafo francês Félix Nadar quem abriu uma brecha importante para essa premissa, despertando-nos a consciência da existência de uma vida subterrânea nestas novas vias do tecido urbano. Ao mesmo tempo em que fotografou Paris sob vários ângulos, mostrando a beleza arquitetônica de suas novas avenidas, inclusive com tomadas aéreas a bordo de um balão, Nadar também fotografou os esgotos da capital francesa – valendo-se de suas experiências para a obtenção de luz artificial com flashes à base de pólvora, entre 1861 e 1862 –, sugerindo que, para além da beleza do centro parisiense, existências subterrâneas pulsavam em paralelo, mas que talvez não fossem agradáveis aos olhos de uma elite ansiosa por um determinado padrão estético orientado por um tipo ideal de beleza.

As reformas urbanas verificadas entre nós, no início do século XX, foram fartamente documentadas através de imagens fotográficas. Não foram poucos os álbuns oficialmente produzidos para esse fim. Cidades, como Recife e São Paulo, produziram os seus. A remodelação do Rio de Janeiro, sob a administração Pereira Passos (que teve em Augusto Malta o fotógrafo oficial da sua gestão), serviu de cenário para um sem número de fotografias: trata-se do desejo de destruir espaços urbanos vinculados à idéia de atraso e incivilidade e, através da mediação da pretensa realidade fotográfica, dar vazão à utopia de cidades modernizadas porque saneadas moral e esteticamente<sup>5</sup>.

Para Campina Grande, não podemos falar de projetos para a produção de imagens obedecendo diretamente a interesses administrativos, como no caso das cidades acima mencionadas. A maior parte das imagens aqui produzidas é – acreditamos – o resultado da atividade dileitante (ou quase isso) dos seus fotógrafos<sup>6</sup>.

É bem verdade que, desde o início do século XX, Campina Grande já começara a experimentar e conviver com alguns equipamentos de natureza moderna (CAMÁRA, 1988)<sup>7</sup>. Nesse sentido, a elite campinense vivia um clima favorável a grandes expectativas modernizantes, proporcionadas por alguns símbolos do mundo

moderno com os quais estava convivendo, e o que essa elite poderia desejar, desde então, era que tal processo de atualização tecnológica e de modificação de hábitos se aprofundasse cada vez mais.

Antonio Paulo Rezende, referindo-se à experiência de modernização da cidade do Recife nos anos vinte, afirma que, em todas as cidades atingidas pelo ritmo veloz da modernidade, as mudanças ocorreram diante da perplexidade e resistência de muitos. Nem todos se sentiram seduzidos pelas invenções modernas, pela renovação dos hábitos, por uma concepção de tempo que exigira mais pressa, pela ruptura com práticas de convivência social enraizadas, uma vez que a força da tradição e as dificuldades sociais e econômicas impediam que a modernidade tivesse a excitação e a velocidade das capitais européias. Mas a convivência do moderno com a tradição já estava na ordem do dia, registrada nas páginas dos jornais e das revistas, nas propagandas, nas diversões que surgiam marcadas pela presença da técnica que anunciava os primórdios da cultura de massas, nas discussões intelectuais, até mesmo na maneira ambígua de compreender e aceitar o progresso como uma conquista. Tudo isso ameaçava formas de viver que se repetiam, monotonamente, mas que representavam a segurança de andar por territórios já conhecidos. É impossível medir as múltiplas relações e as reações descontinuas pela modernidade. A perplexidade, a fascinação, o desconcerto e mesmo a decepção se fizeram presentes nas mais diversas cidades atingidas pelos eventos modernizadores: em Londres, em Paris, em Nova York, no Rio de Janeiro, em Recife e em Campina Grande. Mas, em cada uma dessas cidades, as tonalidades e os ritmos do moderno se revelaram através de cadências próprias, realidades e especificidades características de cada uma dessas cidades (REZENDE, 1997, p. 57-58).

Aranha (2003), por sua vez, chamou a atenção para a impossibilidade de se pensar a experiência urbana vivenciada no Norte do Brasil, entre 1880 e 1925, no que diz respeito à idéia de vida moderna, considerando os chamados ritmos sociais intensos, característicos das grandes cidades, graças às limitações físicas e populacionais verificadas nas cidades do Norte. Em contrapartida, o autor sugere que se pense tal experiência a partir dos impactos provocados por determinadas conquistas materiais que passaram ao imaginário urbano como símbo-

<sup>4</sup> A esse respeito veja-se o artigo de Modenard (1999).

<sup>5</sup> Conferir os trabalhos de Lima (1993); Bompastor (1998) e Dias (1993).

<sup>6</sup> Conferir o trabalho de Figueiredo Jr (2002). Para João Dias, p. 31-56; Euclides Vilar, p. 59-85; Sóter de Farias Carvalho, p. 86-118; José Bezerra Cacho, p. 123-146.

<sup>7</sup> Epaminondas Câmara, um dos mais notáveis letrados campinenses deste período, nos apresenta, com esse inventário de signos de progresso e desenvolvimento, as transformações modernizantes pelas quais passou a cidade nas primeiras quatro décadas do século XX. Todavia, a cronologia do seu livro abarca a cidade desde o seu processo de povoamento, que data do ano de 1697 e se estende até o ano de 1947.

los do moderno, ou seja, equipamentos urbanos de uso coletivo, significativos das novidades produzidas e adotadas na Europa.

Acreditamos que as contribuições desses dois historiadores são fundamentais para se pensar sobre o processo de modernização em Campina Grande, nas primeiras décadas do século XX, porque esse período foi constituído com a convivência de equipamentos urbanos numa cidade fisicamente pequena, abrigando populações numericamente distantes dos padrões metropolitanos, como os que Aranha faz referência; ao mesmo tempo em que os símbolos da modernização conviviam com a força da tradição e as dificuldades sociais e econômicas sugeridas por Rezende: a cidade parece ter-se equilibrado entre essas duas poderosas forças<sup>8</sup>.

### Sinais de urbanização



**FOTO 1:** Pavimentação a paralelepípedos da Rua Venâncio Neiva (A UNIÃO, fevereiro de 1942).

Imagens como as que apresentamos a partir de agora nos oferecem alguma dimensão do aporte de símbolos que identificavam a grandeza, o desenvolvimento e o progresso, a partir do modelo de matriz europeu, sacramentado e copiado pelas grandes cidades mundo afora, e que o prefeito Vergniaud Wanderley impôs à paisagem campinense, agora objeto de remodelação e mudanças feitas sob planejamento técnico<sup>9</sup>. A Foto 1 nos mostra a pavimentação a paralelepípedos da Rua Venâncio Neiva. Uma artéria tão importante e que irrigava o coração da cidade, ainda mais pelas casas comerciais que abrigava, não poderia conviver mais com a lama e os buracos que, para além de comprometerem aspectos caros ao embelezamento da cidade, apresentavam-se

como entraves ao trânsito de veículos e das pessoas que a faziam pulsar. Podem-se ver pelas calçadas da rua o movimento da população nos seus deslocamentos justificando, talvez, as projeções de grandeza que os letrados de Campina Grande lhe atribuíam. Mais ao fundo pode-se divisar automóveis que, compondo o cenário com as casas comerciais e suas placas e letreiros, contribuíram para a composição do dinamismo e da velocidade, aspectos tão caros à construção ideal de uma cidade em processo de modernização.

Todavia, os trabalhadores responsáveis pela fixação das pedras para a pavimentação da rua parecem estar num momento de descanso, sentados sobre o chão que estavam modificando; pode-se ter desse detalhe da fotografia um dado que aponta para um ritmo um tanto quanto lento, que afronta a intensidade quase frenética com que alguns articulistas do jornal *A União* temperaram os seus textos sobre a “revolução” urbana que o prefeito Wanderley estava promovendo. Tais discursos, tão comprometidos, produzidos pelos apologetas da modernização e do trabalho de Wanderley, juntamente com fotografias, como as que destacamos acima, não apenas informam sobre novos ritmos e paisagem urbana que se desejavam impor; elas se prestam também para compor uma imagem do prefeito tal qual ele desejaria: um administrador inquieto, que corria a cidade fiscalizando as suas obras, não se importando de, para tanto, abrir mão do seu gabinete, dando expedientes nos bares, cafés e nas próprias ruas da cidade (DINOÁ, 1993).

Se a sociedade era regida sob mão de ferro por um poder central autoritário e esse autoritarismo se fazia sentir nas suas extremidades; se tal poder propagava-se capilarmente, através dos municípios, era até importante, eloqüente e elogioso para um administrador público ser reconhecido e alcunhado de “trator humano”, “tempestade”, “destruidor”, “furação” e, o mais expressivo dos epítetos dessa lista, “RAF” – numa referência a Real Força Aérea Britânica, que atacava e destruía cidades alemãs em combates durante a Segunda Grande Guerra, que se desenrolava por aqueles tempos sombrios.

Portanto, como disse, à época, um articulista: “não se pode falar de Campina Grande em tom de poesia. Quem contempla o seu ritmo de reforma, o seu desdobramento, tem que encarar tudo aquilo com todo o sentido da realidade e como resultante de um trabalho bem dirigido e melhor organizado”. Seria, no mínimo, sedu-

<sup>8</sup> De acordo com dados do IBGE – Divisão da Paraíba, para o ano de 1940, a população da cidade de Campina Grande foi estimada em 38.427 habitantes residindo, de acordo com Epaminondas Câmara, em 8.838 casas; para 1950, 72.464 habitantes residindo em 15.525 “casas inclusive casebres”, conforme Lino Gomes Filho. Não dispomos da população campinense para o ano de 1930, mas Epaminondas Câmara nos informa que a cidade era constituída por 4.781 casas Câmara (1988) e Silva Filho (2005).

<sup>9</sup> Vergniaud Wanderley administrou a cidade de Campina Grande em duas ocasiões: entre novembro de 1935 e dezembro de 1937, e de agosto de 1940 a março de 1945.

tor para o prefeito naquele momento deixar que se lhe imaginassem como um administrador que estava “disputando o Prêmio Nobel em destruição para construir”. Isso porque um administrador operoso, “capaz de projetar e concluir notáveis obras de urbanismo”, seria aquele capaz de “bombardear” o que fosse considerado velho e que destoasse dos novos padrões de beleza e harmonia instituídos pelos novos tempos da modernização (A UNIÃO, 1943).

Assim, a poesia, associada ao sonho, ao etéreo, ao romantismo e ao transcendente, não poderia mesmo significar uma cidade que estava sendo transformada pela realidade da violência e do bombardeio de um prefeito encantado e decidido pela reformulação – a qualquer custo – da fisionomia urbana que administrava, pois acreditamos que Wanderley estava convencido que, ao modernizar o espaço físico de Campina Grande, destruindo-a e reconstruindo-a, colocava na ordem do dia, da maneira mais concreta e visível possível, a sua crença em um determinado pensamento e sentimento sobre modernização.

O fotógrafo que produziu a fotografia nº 2, representando a Avenida Floriano Peixoto, pelos idos de 1942, a nosso ver, pretendeu deixar uma imagem de uma cidade em pleno processo de ebulição, com ênfase na

movimentação humana daquela que estava se transformando na sua mais importante artéria. Provavelmente, a tomada foi realizada do alto da Igreja Matriz, situada nesta avenida, ponto do qual muitas das imagens panorâmicas de Campina Grande foram feitas.

Acreditamos que a fotografia tenha sido feita após a celebração da Missa, quando as pessoas deixavam a igreja e retornavam às suas casas, com os seus trajes dominigueiros, conforme nos é dado a ver nos homens, mulheres e crianças que parecem passear pela avenida larga, com canteiros bem delineados ornados com postes de iluminação à moda francesa, dividindo-a e dando-lhe uma impressão de grandeza. Afinal – gostavam de alardear os cronistas da época – com obras como essa, Vergniaud Wanderley, o Pereira Passos campinense, dotava a cidade de equipamentos que “não trariam pejo às capitais mais adiantadas”. Expressa-se, assim, o desejo por uma interação cosmopolita: era “adiantamento” e equiparação às grandes cidades do mundo que se desejava para Campina Grande, e os seus fotógrafos não poderiam deixar de se contaminarem por idéias como estas. A avenida parece avançar para o infinito e, nesse percurso, vai deixando pelo solo urbano muitos dos símbolos modernos, materialização dos ideais daqueles pregadores do progresso.

Para dar-lhe esse formato, Wanderley não se cons-



FOTO 2: Avenida Floriano Peixoto, por volta de 1942 (Acervo: Dr. Severino Bezerra de Carvalho).

trangeu em mandar demolir quase tudo o que estava encontrando pela frente. Ao fundo da imagem, onde vemos um pequeno aclave, houvera a continuação da Rua Venâncio Neiva (sentido direita-esquerda) que o prefeito, para prolongar a Avenida Floriano Peixoto, desapropriou e demoliu. Vemos, à direita da imagem, duas pequenas casas que compunham o antigo conjunto de construções, agora alinhados à nova avenida embora dela destoando. Uma grande cidade, tal qual se projetava Campina Grande, haveria que contar com uma grande avenida.

Não importava a sociabilidade daqueles antigos moradores, as relações de vizinhança não contavam; não interessava ao “operoso prefeito” quaisquer sofrimentos que, por desventura, tenham passado aqueles habitantes da Rua Venâncio Neiva, ao se verem, de uma hora para outra, sem as suas moradias.

Não foi à toa que, ao narrar as suas lembranças daqueles tempos difíceis, Vergniaud Wanderley afirmou que tudo acabava sempre bem quando o assunto dizia respeito às desapropriações de construções particulares e as suas respectivas indenizações pelo poder público campinense. O que importava era que, se Wanderley era comparado ao prefeito Pereira Passos pelos seus admiradores e, talvez, apaniguados, Campina Grande haveria de ter a sua Avenida Rio Branco (DINOÁ, 1993.).

Mas, isso não era tudo. Não eram apenas aquelas construções tidas como velhas e inestéticas que estavam desaparecendo. Com aqueles dois suntuosos edifícios que agora dominavam a paisagem urbana ali representada – o Grande Hotel e o Palácio da Prefeitura (ao fundo da imagem, à esquerda e à direita da avenida, respectivamente) – os velhos casarões ajardinados que pertenciam à elite proprietária da cidade, onde muitos habitavam, estavam fadados a ter destino semelhante, e esta fotografia nos oferece indícios disto: se olharmos com atenção vemos que, à direita, entre a quarta e a quinta edificações, há um vácuo que parece ser resultado de alguma demolição, indicada por uma espécie de monturo que, talvez, seja o resultado de escombros.

A simbólica dessas novas construções tem a ver também – assim parece-nos – com modificações que estavam se operando nas relações de poder. O Palácio da Prefeitura, construído a partir de orientação arquitetô-

nica moderna, assim como o Grande Hotel, parece desafiar os casarões dos velhos oligarcas, donos do poder até pouco mais de uma década. A sede da Prefeitura, significando o novo centro de um novo poder, edificação construída por um filho dessa elite, mas que abraçara os ideais modernizadores difundidos pela Revolução de 1930 e rompera com a orientação de seus pais, parece ser bem eloqüente nesse sentido.

São dois aspectos caros a esse momento histórico da experiência campinense: o espectro político e o espectro urbanístico. Ambos se cruzam e até se confundem; afinal, embelezar a cidade a partir de novos pressupostos urbanísticos e arquitetônicos era, por assim dizer, uma febre que tomava de assalto os administradores de então e, no caso de Campina Grande, os trabalhos realizados por Wanderley convergiam para as desapropriações, a retificação das ruas, pavimentação... Com a estruturação da Avenida Marechal Floriano Peixoto, com o edifício do “Grande Hotel” e o “Palácio da Prefeitura”, desejava-se encetar “uma das maiores transformações jamais empreendidas pela municipalidade campinense a constituir o primeiro passo que é dado, enfim, para adaptar a cidade ao plano de urbanização, há anos idealizado pelo urbanista Nestor Figueiredo” (A UNIÃO, 1941)<sup>10</sup>.

Aquele logradouro ampliava, assim, todas as suas possibilidades simbólicas que os novos signos urbanísticos fizeram emergir. Julgamos, pois, que estas fotografias podem nos ajudar a refletir sobre a projeção de grandeza de uma cidade naquilo que de fato foi, assim como no que se desejou que ela fosse, uma vez que, ampliado o espaço físico com o advento de signos do que se considerava modernização, ainda mais com as suas marcas mais visivelmente destacadas, ampliaram-se também os sentimentos e os desejos progressistas.

#### REFERÊNCIAS

ARANHA, Gervácio Batista. Seduções do moderno na Paraíba do Norte: trem de ferro, luz elétrica e outras conquistas materiais e simbólicas (1880-1925). In: Ó, Alarcon Agra do et al. *A Paraíba no império e na república: estudos de história social e cultural*. João Pessoa: Idéia, 2003, p. 79-132.

<sup>10</sup> De fato o urbanista Nestor de Figueiredo esteve em Campina Grande a fim de realizar estudos com o objetivo de colher subsídios definitivos para a elaboração de um plano de urbanismo para a cidade. O interessado arquiteto, para deleite dos seus interlocutores, elogiou o grau de desenvolvimento e “acelerado ritmo de progresso” que justificava a “necessidade urgente de completarmos quanto antes os estudos de remodelação e extensão da grande cidade nortista”. Elogiou as iniciativas modernizadoras do então prefeito Bento de Figueiredo e previu um futuro glorioso para Campina Grande. Com o seu plano de urbanização, assegurou o urbanista, deveria guiar o desenvolvimento do seu progresso, constituindo-se num modelo para as suas futuras realizações, determinando uma ordem de coisas tendentes a melhorar as condições atuais originadas na desordem em que a cidade se vem desenvolvendo e preparando uma expansão para a cidade futura dentro dos preceitos modernos do urbanismo. A entrevista a que nos referimos foi publicada no jornal *Voz da Borborema* em sua edição de 7 de maio de 1938, n. 31, p.1. A acreditarmos na matéria publicada no jornal *A União*, cujo trecho reproduzimos acima, o plano de urbanização do Dr. Nestor de Figueiredo provavelmente foi elaborado e enviado para ser realizado em Campina Grande. Todavia, não tivemos acesso a ele, não obstante termos procurado nas instituições municipais onde poderia estar arquivado.

- BOMPASTOR, Sylvia Couceiro. Faces da Cidade. In: KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro (Org.). *Imagens & ciências sociais*. João Pessoa: UFPB, 1998. p. 119-131.
- CÂMARA, Epaminondas. *Datas campinenses*. Campina Grande: Caravela, 1988.
- DIAS, Odete da Conceição. *O trabalhador no discurso fotográfico do jornal A Gazeta (1930-1945)*. Dissertação 1993. (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- DINOÁ, Ronaldo. *Memórias de Campina Grande*. Campina Grande: [s.n.], 1993. p. 203-210. 2 v.
- FIGUEIREDO JR. Paulo Matias. *Fotografia em Campina Grande: os fotógrafos e suas produções imagéticas no processo de desenvolvimento do município (1910-1960)*. 2000. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2002.
- LIMA, Solange Ferraz. Espaços projetados: as representações da cidade de São Paulo nos álbuns fotográficos do início do século. *Acervo – Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v.6, n. 01-02, jan./dez., 1993. p. 99-110.
- MODENARD, Anne de. A emergência de um novo olhar sobre a cidade: as fotografias urbanas de 1870 a 1918. *Projeto História*, São Paulo, EDUC, n. 18, maio, 1999. p. 107-113.
- REZENDE, Antonio Paulo. *(Des)encantos modernos: histórias da cidade do Recife na década de vinte*. Recife: Fundarpe, 1997.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missa: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SILVA FILHO, Lino Gomes. *Síntese histórica de Campina Grande (1670-1963)*. Campina Grande: Grafset, 2005.
- TAVOLARO, Sérgio B. F. Existe uma modernidade brasileira?: reflexões em torno de um dilema sociológico brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ANPOCS, v. 20, n. 59. p. 5-22, out. 2005.
- A UNIÃO, João Pessoa, 16 de ago. 3 secção, ano 51, n. 186, p.1. 1943.
- A UNIÃO, João Pessoa, 21 de set. ano 49, n. 216, p. 6, 1941.

---

Recebido em setembro de 2007

Aprovado para publicação em dezembro de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Pequeno comércio e crescimento urbano: as bodegas e a formação dos bairros populares campinenses

LINCOLN DA SILVA DINIZ

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

O presente estudo trata-se de um breve ensaio acerca da função socioespacial do pequeno comércio, tipo bodega, no processo de formação dos bairros populares, especialmente os bairros da cidade de Campina Grande. As bodegas sempre tiveram uma participação significativa no crescimento urbano dessa cidade. Elas remontam à época de realização das tradicionais e afamadas feiras livres regionais. A importância das bodegas na história da vida cotidiana dos moradores das localidades urbanas mais pobres representa, sobretudo, uma peculiaridade dessas pequenas casas comerciais, que sempre se fizeram atuantes na produção desses espaços.

**Palavras-chaves:** Pequeno Comércio. Bodegas. Bairros Populares.

## Small shops and urban development: bodegas and the formation of popular barrios in Campina Grande

### ABSTRACT

The present study is a brief essay about the sociospatial function of small shops, bodega-like, in the process of formation of the popular barrios, especially the barrios of the city of Campina Grande. The bodegas always had a significant participation in the urban growth of this city, since the traditional and famous regional street markets. The importance of the bodegas in the history of the daily life of the inhabitants of the poorest urban places represent, above all, a peculiarity of these small commercial houses that had always been active in the production of these spaces.

**Key words:** Small Shops. Bodegas. Popular Barrios.

### Lincoln da Silva Diniz

Mestre em Geografia pela UFPE. Professor Substituto da Unidade Acadêmica de História e Geografia – CH/UFCC.  
E-mail: lincoln.diniz@ig.com.br

### Endereço para correspondência:

Rua Antônio Guedes de Andrade, 103 – Catolé. CEP 58104-410  
– Campina Grande – PB.

## AS BODEGAS E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO CAMPINENSE

Campina Grande<sup>1</sup> reuniu, em diferentes períodos de sua história, condições propícias para o desenvolvimento da atividade comercial. O comércio influenciou profundamente o seu crescimento urbano, transformando-a num importante centro urbano regional. O pequeno comércio, nesse contexto, teve uma participação efetiva no crescimento urbano dessa cidade, uma vez que, esta atividade acompanhou a formação de várias de suas localidades, especialmente os bairros populares. À medida que a população dos bairros crescia, surgiam, ao mesmo tempo, nesses espaços, inúmeras casas comerciais do tipo bodegas, padarias, bares, botecos, armarinhos, quitandas, entre outras formas do pequeno comércio, além do significativo papel realizado pelos vendedores ambulantes que também supriam as necessidades mais prementes das populações que viviam nesses espaços.

O pequeno comércio representado pelas bodegas sempre teve, portanto, uma participação significativa no processo de formação de inúmeras localidades urbanas, especialmente os bairros populares da cidade de Campina Grande, habitados, geralmente, por populações de baixa renda. Tais antigas formas do comércio remontam à época em que se realizavam feiras livres regionais, comuns ainda hoje, sobretudo, em muitas cidades interioranas localizadas em várias regiões brasileiras.

A bodega, definida neste estudo como uma pequena unidade familiar comercial, constitui de fato um tipo de comércio muito popular e antigo na região Nordeste do Brasil. Em diversos dicionários brasileiros, a bodega recebe várias denominações, tais como: pequeno armazém de secos e molhados, taberna, casa suja, venda, botequim de interior, comércio de pouco valor. Ainda, nos próprios dicionários, ela é entendida distintamente

da mercearia (loja onde se vende a retalho gêneros alimentícios). Mesmo apresentando conceituações tão diferentes e diversas nos dicionários, denominações pejorativas, preconceituosas e até distorcidas da realidade empírica, popularmente conhecem-se e associa-se a bodega à mercearia, sendo os referidos estabelecimentos, para as populações locais, o mesmo comércio<sup>2</sup>.

O típico comércio existente nos bairros de Campina Grande, no princípio, restringia-se, sobretudo, a pequenas unidades familiares comerciais de curto alcance, limitando-se espacialmente a um reduzido número de fregueses residentes próximos ao seu entorno – comércio de vizinhança –, que tinham como função primordial atender às necessidades domésticas mais prementes dos moradores das localidades periféricas com produtos indispensáveis, tais como: gêneros alimentícios, produtos de limpeza e higiene, alguns medicamentos farmacêuticos, materiais de construção, entre outros produtos; como também de satisfazer outros anseios dessa população, sendo deste modo, um lugar de sociabilidade, de entretenimento (DINIZ, 2004).

Nos bairros, a presença representativa de inúmeras bodegas, casas de estivas, algumas padarias, armarinhos, quitandas, bares, botecos, entre outras formas comerciais típicas de bairros, definiam um novo espaço, cujo papel central era desempenhado por essas unidades abastecedoras. A importância de tais estabelecimentos, sobretudo as bodegas, nos bairros da cidade de Campina Grande foi constatada pelo pesquisador do Serviço Social do Comércio – SESC – Arthur José Rios (RIOS, 1963) que, na década de 1960, coordenou um amplo estudo sobre o desenvolvimento da atividade comercial nessa cidade. Em seu trabalho, intitulado *Campina Grande: um centro comercial do Nordeste*, o pesquisador analisa tanto as atividades econômicas realizadas na área central da cidade, como também os pequenos empre-

<sup>1</sup> O município de Campina Grande, localizado na Mesorregião do Agreste Paraibano, acha-se situado na porção oriental do Planalto da Borborema, estendendo-se pelos níveis em geral de 500-550 metros de altitude, tem uma população estimada, atualmente, em torno de 400.000 habitantes e uma área de 641,37 km<sup>2</sup> (IBGE, 2007).

<sup>2</sup> O nosso interesse em pesquisar sobre este tradicional e popular comércio periférico, surgiu a partir de um estudo desenvolvido no curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, no período de 2001 a 2003. Neste estudo, intitulado: *As bodegas da cidade de Campina Grande: objetos de permanência e transformação do pequeno comércio no bairro de José Pinheiro*, analisamos a função socioespacial deste tipo de comércio na formação dos bairros populares da cidade de Campina Grande, bem como a sua permanência no circuito comercial atual. O presente artigo, que constitui parte desse trabalho, tem por objetivo revelar a importância socioespacial da bodega na produção do espaço urbano da referida cidade. No que se refere ao aporte teórico-metodológico utilizado aqui, procurou-se trabalhar com alguns conceitos e temas geográficos, como o espaço urbano, o lugar e a teoria dos dois circuitos econômicos urbanos dos países subdesenvolvidos, além das obras de alguns autores que abordam o papel das pequenas atividades comerciais na produção do espaço urbano, especialmente, nas áreas periféricas deste. As pequenas casas comerciais, tipo bodega, destacadas neste artigo, foram definidas de acordo com os critérios adotados neste estudo anterior mencionado. O entendimento desses critérios utilizados parte, principalmente, das características preexistentes nesses estabelecimentos, identificadas *in loco* pelo pesquisador, como: o trabalho familiar, pois a família do proprietário, além de residir no mesmo espaço físico do estabelecimento, participa ainda do funcionamento do mesmo; o tratamento amistoso e popular com a clientela local; as formas amigáveis de mercadejar, como: *o fiado* (venda para pagamento posterior), a venda *em retalho* e */ou em granel*, como é conhecida popularmente a venda fracionada de alguns produtos; a presença do tradicional balcão no atendimento, móvel que separa o freguês do contato direto com os produtos expostos nas prateleiras, mas que, por outro lado, reforça o contato personalizado deste com o bodegueiro (proprietário do estabelecimento); entre outras peculiaridades próprias deste comércio. Em virtude, ainda, da complexidade existente na compreensão desse tipo de comércio, consideramos e enquadrámos, como bodegas, outras pequenas e numerosas casas comerciais presentes nos bairros populares, a exemplo dos mini-boxes e / ou boxes, das casas de estivas e de alguns mercadinhos, pelo fato de apresentarem muitas dessas características expostas, assemelhando-se, desse modo, à tradicional bodega.

endimentos comerciais desenvolvidos nas poucas e minúsculas localidades urbanas (bairros nascentes)<sup>3</sup> que circundavam o núcleo urbano central do comércio campinense, representado, sobretudo, pelos armazéns atacadistas, lojas especializadas e o intenso movimento da tradicional feira central da cidade. Neste estudo, ao observar as características dos bairros campinenses e seus habitantes, Rios ressalta ainda o tipo de comércio predominante desenvolvido nestes espaços. Afirma o referido autor que as bodegas compreendiam, ao mesmo tempo, as únicas casas comerciais localizadas fora da zona comercial do centro urbano e as únicas que se faziam presentes em todas as localidades e bairros da cidade. Expressa:

Nos bairros há apenas bodegas, casas de pequeno comércio que vendem pão, café, macarrão, feijão, farinha, refrigerante, cachaça, conservas, panelas e miudezas. Servem as necessidades mais prementes, quando os víveres acabam ou quando necessitam de crédito e ali podem comprar fiado. (RIOS, 1963, p. 35).

As bodegas eram requisitadas por todas as populações que viviam na cidade. Daí porque essas minúsculas casas comerciais se faziam presentes não só nos bairros periféricos, mas também até na sua área urbana central, situadas próximas aos movimentados e congestionados comércios dos armazéns, sobretudo, da feira regional.

Os proprietários desses pequenos comércios residiam geralmente no mesmo espaço físico onde estava instalado o estabelecimento. O lugar de trabalho constituía, ao mesmo tempo, uma unidade familiar, onde a sua família estava também envolvida no funcionamento do empreendimento. Tal ocorrência é identificada amplamente por Rios em muitas pequenas casas comerciais da cidade: “É grande a atividade comercial em casas de família, como suplemento do magro orçamento doméstico” (RIOS, 1963, p. 67).

Afirma ainda o mesmo autor que, à época, “a grande massa dos comerciantes de Campina Grande é constituída de pequenos varejos [...], compreendidos na denominação de miudezas, quitandas ou bodegas, geridos

pelo dono, a mulher, um filho, ocasionalmente um empregado” (RIOS, 1963, p. 76).

Com efeito, apesar do grande e intenso comércio realizado pelos armazéns atacadistas, a presença numerosa de pequenas casas comerciais espalhadas pela cidade é descrita também por Rios nos seus estudos. Os pequenos comerciantes, sobretudo aqueles estabelecidos nos bairros da cidade, representavam, em números, uma significativa parcela do comércio campinense, compondo as atividades econômicas mais comuns, mais corriqueiras nos bairros populares<sup>4</sup>.

A localização das bodegas nos bairros “facilitava” a vida das populações que viviam nesses espaços, uma vez que, situadas no mesmo bairro da sua clientela, eram conhecidas amistosamente por todos. Tal relação de proximidade garantia, portanto, um apreciável tratamento cordial e de “confiança” com a freguesia local.

A figura de muitos bodegueiros marcou a história de vida de muitas localidades urbanas e / ou rurais da região, pois se tratava de um comércio muito comum nesses meios. Nos bairros de Campina, as atividades realizadas por tais comerciantes asseguraram também o crescimento da cidade, uma vez que ela crescia horizontalmente, distanciando-se, desse modo, gradativamente do denso comércio central.

#### AS BODEGAS: LUGARES DE SOCIABILIDADE

As bodegas movimentavam a vida das comunidades localizadas fora do núcleo urbano central da cidade. Elas eram um dos pontos de encontros mais importantes para os moradores do lugar<sup>5</sup>. Era o espaço de lazer, de entretenimento das populações pobres que viviam na cidade. A vida recreativa das classes sociais de Campina Grande é observada ainda curiosamente por Rios (1963, p. 49), que constata muitas diferenças quanto às formas de lazer e esporte praticado pela população. Segundo esse autor, enquanto os mais ricos buscavam o veraneio nas casas de praia, viagens e clubes da cidade, “as camadas menos favorecidas reúnem-se para beber, jogar e conversar nas bodegas”. As bodegas tinham, então, um pa-

<sup>3</sup> Nesse estudo, o autor faz referência aos seguintes bairros existentes, na década de 60, na cidade de Campina Grande: José Pinheiro, Prado, Liberdade, Monte Castelo, Santo Antônio, São José, Palmeira, Prata, Moita, Monte Santo, Conceição, Bodocongó, Alto Branco e Centro.

<sup>4</sup> Segundo Carlos (1992, p. 22-23) “... os bairros se diferenciam também pelo movimento de suas ruas. Nos bairros nobres, onde reside a população de alta renda, as ruas são vazias. Nos bairros populares – com a população de baixo poder aquisitivo – a rua é quase uma extensão da casa”.

<sup>5</sup> O *lugar*, como uma das categorias de análise da geografia, é definido, por Carlos (1996), como o espaço onde se desenvolve a vida em todas as suas dimensões e onde acontecem as relações cotidianas mais finas, próximas – *relações de vizinhança*. O lugar é a base da reprodução da vida, é o espaço do vivido, apropriado através do corpo – dos sentidos, dos passos de seus moradores, é o bairro, a praça, a rua, a comunidade, a pequena vila ou cidade – vivida / conhecida / reconhecida em todos os cantos. A mesma autora afirma ainda que o lugar jamais poderá ser a metrópole ou mesmo a cidade, pois o lugar se refere de forma indissociável ao vivido, ao plano imediato que ocorre habitualmente no nível do bairro ou alguma outra localidade. Os lugares são os espaços na cidade, onde o homem habita e que diz respeito ao seu cotidiano e ao seu modo de vida. Trata-se, portanto, de um *espaço palpável*, finito, conhecido por todos os seus moradores que aí realizam as suas ações mais costumeiras.

pel social muito estimado pela população, sobretudo pela masculina, que se reunia e se aglomerava nas portas desses estabelecimentos, principalmente nos finais de semana e dias feriados.

Os pequenos comércios constituem uma atividade muito presente na vida social e econômica das populações dos bairros populares da cidade; representam, sobretudo, um lugar de sociabilidade, de relações amistosas, um ponto de referência e de encontro social entre os moradores conhecidos do lugar. Nesse sentido, aponta Pintaudi (1999) que a atividade comercial sempre envolveu algo mais do que o simples ato de comprar e vender, constituindo-se também num elemento de integração de relações sociais estabelecidas no cotidiano.

Sendo assim, o bodegueiro, geralmente conhecido por todos, era amistosamente solicitado nas compras, nas conversas, nos favores. Era uma figura muito importante no dia-a-dia dos moradores, tanto no abastecimento de produtos básicos indispensáveis, como também na participação dos acontecimentos cotidianos e dos festejos populares locais.

#### AS BODEGAS: COMÉRCIO POPULAR, CLIENTELA POPULAR

Cavalcanti (1983, p. 31) cita a pequenez e a simplicidade, como características essenciais das atividades do setor popular da economia, representado tanto pelas bodegas como pelas demais atividades situadas nos espaços periféricos da cidade; setor esse, segundo o autor, correspondente à “faixa não-moderna, não-organizada, subcapitalista, da economia urbana”.

Situadas e funcionando em espaços restritos, como os bairros, essas atividades, enquadradas no chamado circuito inferior da economia urbana<sup>6</sup>, têm, assim, os seus alcances limitados à população local, que constitui a clientela predominante nas vendas.

A forte presença de atividades de pequena dimensão ligadas ao circuito inferior da economia urbana dos bairros revela a sua importância para a população e para a economia local, com uma função de dinamizar o comércio dos bairros.

Esclarece Santos (1979, p. 16) que: “O circuito inferior, formado de atividades de pequena dimensão e interessando principalmente às populações pobres, é [...]

bem enraizado e mantém relações privilegiadas com sua região”. A relação amistosa das bodegas com a sua região é uma constante no cotidiano dos moradores do lugar, dos moradores dos bairros mais populares, habitados por populações, em sua maioria, de baixa renda.

O baixo poder aquisitivo da grande maioria dos moradores dos bairros é revelado também no pequeno perfil de consumo de sua população que, dispondo de magras rendas no seu dia-a-dia, se abastece de pequenas quantidades de produtos, através principalmente do *fiado*, um tipo de crédito baseado na confiança dada ao freguês, para pagamento posterior. Essa tradicional forma de mercadejar, comum ainda hoje nos pequenos comércios dos bairros, exerce uma função preponderante nas vendas e na viabilidade do próprio comércio. Afirma Santos (1979, p. 274) que: “Nos bairros, é a necessidade de uma resposta imediata às necessidades de uma população sem dinheiro que explica a presença do circuito inferior”. Daí, portanto, a existência dessas formas espaciais.

Tal constatação condiz, novamente, com aquilo que o próprio Santos comenta a respeito de algumas características das atividades comerciais desenvolvidas nos bairros mais pobres da cidade, onde é possível notar a situação sócio-econômica desses moradores, a partir da dimensão dos próprios estabelecimentos comerciais aí instalados, sendo, desse modo, o próprio comércio um reflexo social e econômico das populações. Afirma: “[...] quanto mais pobre é a população, menor é a dimensão dos comércios” (SANTOS, 1979, p. 168).

A localização das bodegas nos bairros facilita, sobretudo, a vida das populações de baixo nível de consumo que, na maioria dos casos, não dispoem de automóveis particulares e restando pouco ou nenhum dinheiro para o transporte coletivo, deixam de se abastecer freqüentemente nos grandes comércios modernos, que geralmente situam-se no centro urbano das cidades ou nos seus arredores, ao longo de importantes vias de circulação de veículos.

Explica Cachinho (1991) que os pequenos comércios localizados nas vizinhanças dos bairros da cidade se limitam apenas ao fornecimento dos “bens mais banais e os serviços de utilização freqüente, fazendo da comodidade o seu conceito mercantil”. Por outro lado, os gran-

<sup>6</sup> De acordo com Santos (1979), dois circuitos formam, de modo simplificado, a economia urbana dos países subdesenvolvidos. Trata-se primeiramente de um circuito superior que é o resultado direto da modernização tecnológica, e que é constituído por modernos, novos e / ou grandes empreendimentos: bancos, novas formas comerciais (redes de supermercados, grandes lojas, novos espaços comerciais), indústria de exportações, indústria urbana moderna, serviços modernos, atacadistas e transportadores. Há também e, ao mesmo tempo, um circuito inferior, formado por atividades ligadas ao setor popular da economia (pequeno comércio, bodegas, ambulantes, pequenos empreendimentos), os quais se situam parcialmente distantes dos avanços tecnológicos, da modernização e do grande capital. Esse circuito está voltado, sobretudo, aos indivíduos que não se beneficiam ou se beneficiam parcialmente destes progressos e técnicas modernas e das atividades a eles ligadas. Tal circuito inferior é formado essencialmente por serviços não-modernos fornecidos a varejo e pelo comércio não-moderno e de pequena dimensão.

des centros comerciais que, pela sua dimensão e capacidade de atração, reúnem, no mesmo espaço, grande variedade de artigos e serviços especializados, procuram, sobretudo, tirar proveitos na economia de escala e de aglomeração.

De acordo com Salgueiro (1996, p. 124): “Os pontos fortes do pequeno comércio, em relação às grandes superfícies, são a proximidade aos consumidores e a qualidade do serviço prestado”. A localização próxima, do pequeno comércio, às residências dos consumidores e as suas relações amistosas, proporcionadas por tal denominador, determinam, sobretudo, a viabilidade e, conseqüentemente, a permanência destas pequenas atividades. O pequeno comércio tem, assim, de forma exclusiva, nessa condição, uma função essencial no consumo das populações, e, uma vez não possuindo grandes meios econômicos para progredir, encontra nesse fator a explicação da sua existência.

Cavalcanti (1983, p. 86) destaca também a importância dos fatores, acesso ao local, maior praticidade e proximidade da residência do consumidor como condições importantíssimas para determinar a sobrevivência das pequenas atividades do setor popular da economia nos bairros da cidade, pois a localização desses micro-negócios, segundo ele, “desempenha um papel destacado nas escolhas da fonte de abastecimento” pela clientela local.

Desse modo, quanto maior for a sua proximidade com os indivíduos do mesmo lugar, mais intensa serão as suas relações sociais. Afirma Santos (1997) que o papel da proximidade é extremamente importante nas relações com a população local e no funcionamento dos comércios dos bairros. A proximidade, segundo ele, refere-se à totalidade das relações – não apenas as relações econômicas –, mas à contigüidade física entre as pessoas num mesmo espaço – relações de vizinhança –, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a mesma intensidade suas inter-relações, criando laços profundos de identidade, de solidariedade.

A proximidade das atividades do pequeno comércio com as residências dos consumidores garante formas amigáveis na comercialização, como o fiado e a realização de vendas em horários atípicos, a exemplo de quando o estabelecimento encontra-se fechado. É comum ocorrer, da parte da clientela, a procura por alguns gêneros, nesses horários em que o funcionamento do estabelecimento mantém-se “fechado”.

As necessidades mais prementes das populações de baixa renda são, desse modo, também supridas, pois a falta de algum item do consumo doméstico sempre representa uma situação muito comum entre as famílias pobres dos bairros populares da cidade que, dispondo

de poucos recursos financeiros para realizar, semanal, quinzenal e / ou mensalmente, uma compra satisfatória e mais diversificada de produtos necessários ao seu sustento, muitas vezes, confronta-se com a falta de algum gênero de primeira necessidade na dispensa doméstica. Sendo assim, essa população encontra nessas pequenas unidades comerciais os bens dos quais necessita urgentemente.

Nesse sentido, concordamos com o ponto de vista de Salgueiro (1996, p. 124), sobre a importância dos tradicionais pequenos comércios dos bairros da cidade: “As grandes superfícies nunca poderão anular completamente o pequeno comércio, pois há muita coisa que será sempre preciso adquirir ao pé da porta e até em horas menos normais”.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as grandes superfícies comerciais, a exemplo das extensas e dinâmicas redes de supermercados, atuem de forma hegemônica e crescente nas cidades, o papel desempenhado pelas pequenas casas comerciais, representadas pelas bodegas, mercadinhos, padarias, entre outras variadas formas do pequeno comércio, sobretudo, as que se localizam nos bairros populares, sempre constituirão uma importante alternativa complementar ao consumo doméstico diário das populações de baixa renda que encontram próximo às suas casas os bens necessários de uso freqüente.

O tratamento personalizado com o cliente; a organização primitiva e simples do estabelecimento; o reduzido volume de capital; o pequeno, mas significativo estoque de mercadorias; o emprego familiar; a quase completa ausência de publicidade; a freqüente reutilização de alguns bens, como, por exemplo, sacolas plásticas, caixas de papelão reutilizados no embrulhamento de mercadorias comercializadas, compreendem apenas algumas características comuns às atividades comerciais populares, como as bodegas, que têm nessas condições as razões da sua existência atuante no processo de produção das periferias urbanas.

A importância das bodegas na história da vida cotidiana dos moradores das localidades urbanas mais pobres da cidade de Campina Grande representa, portanto, uma peculiaridade dessas pequenas casas comerciais que sempre se fizeram presentes no processo de crescimento urbano, especialmente, das áreas periféricas dessa cidade.

Podemos, assim, dizer que a bodega constitui um objeto comercial que sempre contribuiu significativamente na produção socioespacial desta cidade. Embora se

apresente como um comércio de dimensões humildemente reduzidas, de economia de pequena escala, sem grande expressão no quadro das atividades amplamente desenvolvidas atualmente em diversas cidades da região Nordeste do Brasil, reconhecemos, contudo, o grandioso papel exercido por esse autêntico e dinâmico comércio local que, ao longo da sua existência, presenciou e agregou profundas transformações, mas que, sobretudo, por força das próprias condições sociais e econômicas das populações pobres, permanece ainda atuante.

Analisando, portanto, a atuação das várias formas do pequeno comércio, ao longo da formação do espaço urbano campinense, reconhecemos, sobremaneira, o significativo papel exercido por esse amplo setor da economia popular urbana entre as populações de baixa renda que, por não disporem de meios econômicos e culturais para consumir no comércio moderno, optam ainda por tais unidades comerciais populares.

#### REFERÊNCIAS

- CACHINHO, Herculano. *Centros comerciais em Lisboa, os novos espaços de consumo: estudos para o planejamento regional e urbano*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1991.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O lugar no / do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CAVALCANTI, Clóvis. *Viabilidade do setor informal: a demanda de pequenos serviços no Grande Recife*. 2. ed. Recife: Massangana, 1983.
- DINIZ, Lincoln da Silva. *As bodegas da cidade de Campina Grande: objetos de permanência e transformação do pequeno comércio no bairro de José Pinheiro*. 2004. 195f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- PINTAUDI, Silvana Maria. A cidade e as formas do comércio. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p.143-159.
- RIOS, Arthur José (Coord.). *Campina Grande: um centro comercial do Nordeste*. Rio de Janeiro: SESC/SEPLAN, 1963. 93p.
- SALGUEIRO, Teresa Barata. *Do comércio à distribuição: roteiro de uma mudança*. Oeiras: Celta Editora, 1996.
- SANTOS, Milton. *O Espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

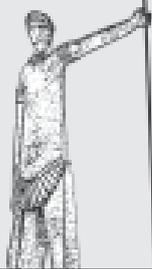
---

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado para publicação em agosto de 2007

---





# Outros Temas





ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Spirited competitors: an analysis of Pentecostal success in Latin America's new religious marketplace

---

R. ANDREW CHESNUT

---

University of Houston – EUA

### ABSTRACT

The main objective of this article is to explore the reasons for Pentecostalism's unparalleled success in the region's free-market economy of faith. The roughly seventy-five million Latin American Pentecostals represent the same number of adherents as their chief competitors, the Catholic Charismatic Renewal. Through examination of the elements that determine the success or failure of any religious organization competing in an unregulated religious economy, Pentecostalism's recipe for success will become clear. Analyses of Pentecostal products, marketing, sales representatives, and consumers will illuminate the determining factors in this ecstatic religion's commanding position in the free religious market.

**Key words:** Protestantism. Pentecostalism. Religious Marketplace.

## Concorrentes cheios do espírito: uma análise do sucesso dos Pentecostais no novo mercado religioso da América Latina

### RESUMO

O objetivo principal deste artigo é discutir as razões do significativo sucesso do Pentecostalismo, em regiões com economias religiosas baseadas no livre mercado da fé. Os aproximadamente 75 milhões de pentecostais latino-americanos representam o mesmo número de fiéis de seu maior concorrente, a Renovação Carismática Católica. Através da análise dos elementos que determinam o sucesso ou insucesso de organizações religiosas competindo numa economia religiosa não regulada, explicaremos a receita de sucesso dos pentecostais. Examinando os produtos, estratégias de proselitismo e de publicidade dos pentecostais, além do perfil dos consumidores, desvendamos aqui os fatores determinantes da posição hegemônica ocupada por essa religião de êxtase no livre mercado religioso.

**Palavras-Chave:** Protestantismo. Pentecostalismo. Mercado Religioso.

---

### R. Andrew Chesnut

Ph. D. em História pela Universidade da Califórnia.

Professor da Universidade de Houston – EUA.

E-mail: [andrew.chesnut@mail.uh.edu](mailto:andrew.chesnut@mail.uh.edu)

---

As the premier non-Catholic religion of Latin America, Pentecostalism has been the primary religious architect and developer of the region's new free market of faith. If the region's popular consumers are now free to choose to consume the religious goods that best satisfy their spiritual and material desires, it is largely due to the unparalleled growth of Pentecostal churches since the 1950s. This charismatic branch of Protestantism single-handedly created religious and social space where Latin Americans from the popular classes are free not to be Catholic. Given Catholicism's historical role as one the constituent elements of Latin American national identities, Pentecostalism's construction of an alternative religious identity for those dissatisfied with their inherited faith is no minor achievement. For more than four centuries to be Brazilian or Mexican, for example, was to be Catholic. The tiny minorities who began to convert to historic Protestant denominations, such as Methodism and Presbyterianism, in the latter half of the nineteenth century and then to the faith missions around the turn of the century risked social ostracism and sometimes even violence at the hands of Catholics who viewed Protestant converts as traitorous to the One True Faith, if not the nation itself. Not surprisingly, Protestant converts during this period tended to be those Latin American men and women who had the least religious, social, political, and financial capital to lose in abandoning their native religion. Very rarely did members of the privileged classes shed their Catholic identities.

That not more than 1 percent of Latin Americans identified themselves as Protestant as late as 1940 is evidence of the failure of historic Protestantism and the numerous faith missions to attract a critical mass of converts. Since Pentecostal churches currently account for approximately 75 percent of all Latin American Protestants after almost a century of evangelization, the obvious conclusion is that Pentecostalism's predecessors did not offer attractive religious goods and services to popular religious consumers. If the social cost of renouncing Catholicism had been the only factor impeding conversion to Protestantism, the historic churches and faith missions would be thriving at present, now that there is much less social stigma attached to shedding one's Catholic identity. However, the only historic churches able to effectively compete with the Pentecostals are those that have embraced spirit-filled worship and Pentecostalized. In Brazil these schismatic churches generally maintain their denominational title but distinguish themselves from their non-charismatic brethren by adding the term "renewed" (*renovada*) to their name.

The main objective of this article is to explore the reasons for Pentecostalism's unparalleled success in the

region's free-market economy of faith. The roughly seventy-five million Latin American Pentecostals represent the same number of adherents as their chief competitors, the Catholic Charismatic Renewal. Through examination of the elements that determine the success or failure of any religious organization competing in an unregulated religious economy, Pentecostalism's recipe for success will become clear. Analyses of Pentecostal products, marketing, sales representatives, and consumers will illuminate the determining factors in this ecstatic religion's commanding position in the free religious market.

#### MARIA DA SILVA: AN ARCHETYPICAL CONSUMER

Since it is the tastes and preferences of religious consumers that largely determine the fate of any given religious enterprise in a competitive economy, consideration of the large class of popular religious consumers who have purchased the Pentecostal product is imperative. In other words, who are these millions of Brazilians, Paraguayans, Peruvians and Guatemalans, among others, who have converted to Pentecostalism since it first sunk roots in Latin American soil in the initial decades of the twentieth century? Sufficient research on Ibero-American Pentecostalism has been conducted over the past decade to allow for a fairly accurate socioeconomic profile of believers.

The archetypal Latin American Pentecostal is Maria da Silva, a poor, married woman of color in her thirties or forties living on the urban periphery. She works as a domestic servant in the home of a privileged compatriot and was a nominal Catholic before converting to the Assembly of God during a time of personal crisis related to her experience of material deprivation. Of course charismatic Protestantism is so widespread and differentiated now that there are hundreds of thousands of believers who possess none of these constituent elements of the Pentecostal archetype. For example, many of the members of the NeoPentecostal denominations in Guatemala such as Shaddai and El Verbo are upper-middle class, professional men. Nonetheless, Maria da Silva personifies the most common socioeconomic traits found among the vast population of believers.

Most salient among the socioeconomic characteristics of Latin American *crentes* (or believers as they are often called in Brazil) are poverty, a nominal Catholic background and gender. Historically, the great majority of Pentecostal converts have been poor non-practicing Catholics. Numerous studies, including my own in Brazil, have shown that not only are Latin American Pente-

costs poor, but that they tend to have lower incomes and less education than the general population. The largest study ever conducted of Latin American Protestantism, the 1996 ISER (Instituto Superior da Religião) survey of the Protestant population of Rio de Janeiro found *crentes* to be considerably more likely to live in poverty and have less schooling than the *carioca* population at large<sup>1</sup>. Although Pentecostalism has ascended the region's socioeconomic pyramid, particularly since the 1980s, it continues to be predominantly a religion of the popular classes.

In addition to social class, most Latin American Pentecostals share a common former religious identity. The majority of *creyentes* had been nominal or cultural Catholics before converting (MIGUEZ, 1999). Most would have been baptized in the Catholic church and perhaps had even taken first communion, but their contact with the institutional church was minimal. However, their weak or non-existent ties to the *eclesia* in no way meant that their worldview had become secularized or disenchanting. In times of both need and celebration, nominal Catholics, like their practicing coreligionists, would send prayers of supplication or thanksgiving to the Virgin or one of the myriad saints. Thus, due to their estrangement from the church and perennial shortage of clergy, no priest or pastoral agent would likely be present at the time of their poverty-related crisis, which so often leads afflicted individuals to the doors of a Pentecostal temple. It is among this vast field of nominal Catholics, who compose the majority of the Ibero-American population, that Pentecostal evangelists have reaped such bountiful harvests of converts.

While the third salient characteristic of the Pentecostal consumer market, the great female majority among believers, is not peculiar to the faith, it merits discussion due to the religion's status as the most widely practiced faith among women of the popular classes. Pentecostalism holds extraordinary appeal among impoverished Latin American women. Hence, product development and marketing strategies naturally must take into account the fact that women believers outnumber men by a ratio of two to one. In one of Brazil's largest and fastest growing Pentecostal denominations, the Universal Church of the Kingdom of God (IURD), the ratio climbs to four to one. Male believers, of course, continue to monopolize the pastorate and high-ranking church offices, but Pentecostalism is largely sustained and spread by sisters in the faith.

#### PRACTICAL PRODUCTS

The above profile of Pentecostal consumers allows for a better understanding of the religious products that believers are purchasing and consuming in *crente* churches and in their daily lives. Defining religious products as the doctrine and worship services of faith-based organizations, this section of the chapter considers the spiritual goods and services that have resulted in Pentecostalism's unmatched success in the free market of faith. Thus, the task at hand is not to identify every single Pentecostal product but to examine those whose popularity among consumers has led to pneumatic Protestantism's dramatic expansion in Latin America since the 1950s.

The utilitarian nature of Pentecostalism and popular religion in general means that the spiritual products offered to consumers of the divine must prove useful in their daily lives. Products that do not relate to believers' quotidian existence will find few purchasers in the popular religious marketplace. This does mean that popular consumers are only religious instrumentalists who evaluate spiritual products solely on the basis of their capacity to provide relief from the afflictions of everyday poverty. However, since the relation between religion and society is dialectical, spiritual products that hold little relevance to the social reality of impoverished believers will collect dust on the lower shelves of the market. If Pentecostalism is thriving in the Latin American marketplace, it is largely due to the utility of its products in consumers' everyday lives.

Since most Latin American religious consumers are much better acquainted with Catholic products, rival spiritual firms, in order to compete, must offer goods that are simultaneously familiar and novel. That is, the non-Catholic product must provide sufficient continuity with Catholic doctrine or worship to maintain the potential consumer's comfort level. Yet, at the same time the product must offer novelty that piques consumer interest enough to draw them away from the Catholic product. Pentecostalism possesses exactly this type of product in its doctrine and practice of faith healing. More than any other of its line of products, it is the Pentecostal belief that Jesus and the Holy Spirit have the power to cure believers of their spiritual, somatic, and psychological ills that impels more Latin Americans to affiliate with *crente* churches. All Catholics, whether practicing or nominal, are familiar, if not experienced, with the healing powers of the saints and Virgin. In fact, it is their status as powerful agents of divine healing that

<sup>1</sup> The ISER survey included mainline Protestants whose higher income and educational levels raised the mean. If only Pentecostals had been surveyed the gap between believers and the general population would have been substantially larger (FERNANDES, 1998).

has won such world renown for Virgins such as Guadalupe, Lourdes, and Aparecida.

Pentecostal faith healing thus is really not a new product per se but a greatly improved one. With the great exception of the Catholic Charismatic Renewal, divine healing has existed on the fringes of the twentieth-century Ibero-American Catholic church. The curing of all types of ailments through promises and petitions to the Virgin and saints has customarily taken place beyond the pale of the institutional church, and if any human mediators were involved at all, they were more likely to be *curanderas* (folk healers) than priests. In striking contrast, Pentecostal preachers, from the earliest days made *cura divina* a centerpiece of both doctrine and practice. Indeed, it was an act of faith healing in 1911 that led to the birth of the Western Hemisphere's largest Pentecostal denomination, the Brazilian Assembly of God (CHESNUT, 1997). Whereas Catholic Masses offered little liturgical space for the healing of believers' quotidian afflictions, Pentecostal worship services and revivals in which Jesus or the Holy Spirit would fail to operate through the congregation to cure worshipers of their illnesses are almost unimaginable. Of such importance is faith healing to the mission of the Brazilian Universal Church of the Kingdom of God that two days of its weekly schedule of services are devoted to it. Hence, Latin American Pentecostalism took what had been a marginal product in institutional Catholicism and turned it into the *sine qua non* of its own religious production.

If the product of faith healing, more than any other, induces religious consumers to join the Pentecostal enterprise, it is another good that facilitates the recovery and maintenance of believers' health over the long term. The doctrine of conversion in which joining a Pentecostal church is conceptualized as part of a process of spiritual rebirth allows the believer to be born again into a healthy new environment where the demons of poverty can be neutralized. Conceived of as a "positive transformation of the nature and value of a person," religious conversion appeals most to those individuals and groups who have been stigmatized or negatively evaluated by society (STARK; BAINBRIDGE, 1987). A conversionist religion then which offers the possibility of a new life far removed from the afflictions of the old would be understandably popular among those millions of Latin Americans seeking to turn away from family conflict, alcoholism and illness.

Pentecostalism's final salient product, ecstatic power, is one that it shares with its main religious rivals but possesses in greater measure than African diasporan faiths and Charismatic Catholicism. Just as the dialectic between illness and faith healing attracts millions of converts, a

similar one between socioeconomic impotence and spiritual power appeals to many impoverished Latin Americans. With direct access to the Holy Spirit through Baptism in the Spirit and charismata, such as glossolalia and prophecy, economically impotent Pentecostals experience intense spiritual power. Filled with the power of the Holy Spirit, poor believers are fortified to do battle with the demons of deprivation, which can make life on the urban and rural margins seem hellish at times.

#### A FAITH IN MARKETING

As any business student knows, it is not sufficient for a firm to simply possess an appealing product. In modern consumer societies where prospective customers are presented with a dizzying array of goods and services, businesses must aggressively market their product, attempting to pierce the cacophony of omnipresent advertising and deliver their message to consumers. So important is marketing, particularly in affluent consumer societies such as the U.S., that the way in which a particular product is packaged and advertised often has greater bearing on its sales than the actual qualities of the product itself.

Admittedly, the science of marketing is not as developed in religious economies as commercial ones but without a successful strategy of evangelization that offers doctrine and worship directly to prospective believers, spiritual firms operating in a free market of faith will find it hard to compete with their rivals who actively and creatively evangelize. And in the religious economies of present day Ibero-America no religion has evangelized as successfully as Pentecostalism. If pneumatic Protestantism has been able to convert millions of nominal Catholics and claim at least three-quarters of the region's total Protestant population in less than a century, it is in no small measure due to Pentecostal marketing of the faith. This section, then, considers the ways in which the Assemblies of God, Foursquare Gospel Church and other Pentecostal denominations have successfully delivered their religious products to spiritual consumers through advertising and packaging. In the Evangelical idiom, what follows is examination of the methods of evangelization that have won myriad souls for Jesus.

Like their Pentecostal brethren in the U.S., Latin American *crentes* are the most skilled marketers in the region's new religious economy. They have utilized diverse media to deliver the simple but potent message to prospective converts that affiliation with Pentecostalism will imbue them with sufficient supernatural strength to vanquish the demons of poverty. It is the dynamic and

controversial Universal Church of the Kingdom of God that has captured the essence of Pentecostal advertising in its evangelistic slogan, "stop suffering." The pithy phrase "*pare de sofrer*," typically printed in bright red letters, calls out to the afflicted poor of Brazil from the church walls, pamphlets and newspapers of this innovative denomination. A combination of low and high-tech media invite religious consumers, mainly nominal Catholics, to relieve their suffering by embracing Jesus and the Holy Spirit specifically within the walls of the particular church that is advertising its product.

One of the most effective means of marketing the Pentecostal product is the oldest method of *creyente* evangelization in Latin America, home visits. The founders of the Assembly of God in Brazil, Swedish-American immigrants, Gunnar Vingren and Daniel Berg proselytized in early twentieth-century Belem through visits to victims of a yellow fever epidemic and other maladies (*Ibid.*). Since then, hundreds of thousands of Pentecostal pastors and lay persons have knocked on flimsy doors throughout Latin America's urban periphery and countryside to spread the good news of healing to those suffering from poverty-related afflictions. In the Assemblies of God, lay women evangelists, called *visitadoras* (visitors) proselytize not only door to door but also in hospitals filled with those who are especially predisposed to accept a dose of divine healing.

For those Ibero-Americans who do not come into contact with Pentecostalism through low-tech marketing, evangelists have made it hard to avoid exposure to their product through its advertisement in the mass media of radio, television, and even the internet. Despite the rapid growth of Pentecostal televangelism in the region since the early 1980s, it is the oldest form of electronic media, radio, that continues to account for the bulk of *crente* broadcasting. Whereas even Pentecostal-owned television stations, such as the IURD's Rede Record, transmit mostly commercial programs, many radio stations broadcast nothing but Pentecostal preaching, music and conversion testimonials twenty-four hours a day.

Radio's advantage over television as a marketing tool for the Pentecostal product is twofold. First and foremost it is significantly cheaper than television. Only the largest denominations, such as the Assemblies of God, IURD and Foursquare Gospel Church can afford the high costs associated with proprietorship of a station or production of programs. In contrast, some smaller churches that could never dream of appearing on television possess

the funds to purchase small amounts of air time, particularly on the AM band of the close to one thousand stations in Latin America that carry Protestant programming (MORENO, 1999). Second, while TV antennae have become a permanent fixture on the skyline of the urban periphery, radio is still more ubiquitous among the Latin American popular classes.

Following in the footsteps of their North American brethren who dominate religious broadcasting in the U.S., a few large Pentecostal denominations enjoy a commanding position in the transmission of spiritual programs. With the exception of the pioneering but short-lived programs of the nationalistic Brazil for Christ denomination in the 1960s and the Universal Church in the early 1980s, Latin American owned and produced Pentecostal television did not take root until the late 1980s. Since the early part of the decade, U.S. televangelists, such as Assembly of God members Jimmy Swaggart and Jim Bakker had dominated Protestant broadcasting in Latin America. Given the superior resources of the North American televangelists, it was only natural that they serve as the trailblazers in Latin American Pentecostal television.

However, by the end of the decade a few major *crente* churches, particularly in Brazil, such as the Assemblies of God, Foursquare Gospel, IURD and International Church of the Grace of God (Igreja Internacional da Graça de Deus) were producing their own programs, and in the case of the IURD, purchasing its own station. In November of 1989, the Universal Church made Latin American history in buying the Rede Record television and radio stations for US\$ 45 million. With Record owned by the IURD and Rede Globo, Latin America's largest broadcasting corporation, by the staunch Catholic impresario, Roberto Marinho, the battle for Christian market share has erupted on to the small screens of Brazil. Both networks have aired *novelas* (evening soap operas) satirizing and even demonizing each other. And Padre Marcelo, the dashing young star of the Catholic Charismatic Renewal, has appeared on numerous occasions in the late 1990s on Rede Globo's variety and talk shows.

Ever seeking a novel way to sell their product, large Latin American Pentecostal churches have joined the revolution in information technology and have developed websites on the internet<sup>2</sup>. The IURD website even has its own chatroom in which members and the curious can discuss matters of faith in "real time." The small

<sup>2</sup> A search in August 2007 found the following churches to be running their own websites: the IURD, the Assemblies of God in Brazil, Luz del Mundo-Mexico (Light of the World), Deus e Amor-Brazil (God is Love), Iglesia del Evangelio Cuadrangular-Chile (Foursquare Gospel Church), El Shaddai-Guatemala, and Iglesia Cristiana Verbo-Guatemala (Church of the Word).

but increasing minority of Latin American believers who have internet access can take pride in the fact that their denominations have embraced the latest mass medium as a novel way to market their religious product to those in need of healing.

The Pentecostal product sold in the mass media is most appealing when sold in the packages of testimonials, music, and exorcism. Whether on television, radio or at rallies in soccer stadiums, the conversion narrative of a Pentecostal convert is often a powerfully emotive account of how Jesus or the Holy Spirit restored the believer's health or saved her from one of the demons of deprivation. Listeners and viewers experiencing their own crisis hear and see how someone from the same or similar social class dramatically turned his life around through acceptance of Jesus and affiliation with the church broadcasting the program. Such advertising, of course, is ubiquitous among commercial firms. Dramatic before and after photos, along with testimony, of consumers who supposedly used a particular diet product invite obese Latin and North Americans to remake themselves as slim and fit men and women.

Pentecostal sales representatives also package their product in the emotional form of music. Romantic ballads, pop songs and regional rhythms all set to evangelical lyrics blare from Pentecostal radio and television stations, in addition to worship services. The most musical of all the major branches of Christianity, Pentecostalism rouses its believers and attracts new converts through its melodic electric guitars, drums, tambourines, and synthesizers. Whether it is background mood music or moving hymns, melodic rhythms constitute such an integral part of *crente* worship services that in Brazil they are sung and played during at least two-thirds of the typically two-hour long service.

#### ANIMATED AMATEURS

The successful marketing of a product depends in large part on the skill and zeal of a firm's sales representatives. Without a motivated corps of salespersons who believe in the goods and services they are selling, even the most appealing product, whether spiritual or temporal, will often prove a difficult sell. And it is here again that Pentecostalism has developed a great advantage over its religious competitors. *Creylene* sales specialists are not well educated like their Catholic and mainline Protestant rivals but have proven themselves to be superior vendors of religious goods and services for several reasons.

Perhaps of greatest importance is that each believer, whether clergy or laity, is a potential sales representative

for his or her church. Contrariwise, it is only with the development of the Charismatic Renewal in the 1980s that the Latin American Catholic church started to send lay missionaries to evangelize nominal Catholics door to door. Until then what little proselytizing took place was carried out by priests. Conversely, for most of the nearly a century that Pentecostalism has been operating in the region, it is zealous lay evangelists who have done most of the knocking on the doors of Latin American homes. And when not making home visits, lay members sell the Pentecostal product very successfully to their family members, co-workers and friends. Indeed, as has previously been mentioned, the majority of converts first come into contact with the faith along such interpersonal networks.

If it were not enough to be able to rely on a force of dedicated amateurs to do most of the selling, Pentecostalism also excels at marketing because of the entrepreneurial skills and evangelical zeal of its professional sales representatives, the pastorate. Besides outnumbering their mainline Protestant and Catholic cohorts, *creylene* pastors enjoy several distinct advantages over their religious rivals. First, as ironic as it may seem, Pentecostal pastors are more likely to share the common elements of nationality and social class with prospective converts than Catholic clergy do with theirs. Surprisingly, in a region that is putatively the most Catholic in the world, in most countries the majority of the priests are foreign. Leading the region is the most Pentecostal nation, Guatemala, where in the early 1980s, an astounding 87 percent of the clergy were foreign born, especially in Spain. Bolivia, Mexico, Honduras and Venezuela follow as nations in which more than two-thirds of the priests were foreigners (BARRET, 1982). In diametrical opposition, the great majority of the Pentecostal pastorate in every Latin American country is native born. Other factors being equal, religious consumers are more likely to purchase products sold by compatriots who speak their same language fluently and share their same national culture. Paradoxically, a religion that less than a century ago was brought to the region by foreign missionaries is now more authentically Latin American, at least in terms of its clergy, than the faith that has had half a millennium to sink its roots from Chile to Mexico.

Compatriotism, however, is not the only competitive advantage possessed by professional Pentecostal sales representatives. That *creylene* pastors normally belong to the same socioeconomic class as those they seek to convert also makes for easier sale of Pentecostal products. Not only does nationality distance the majority of Catholic clergy from prospective practitioners but so do their educational levels. Years of seminary training place pri-

ests among the educational elite of Latin America. Even if they came from humble origins, they have acquired considerable sacred and secular knowledge through higher education and no longer speak the language of the unlettered *pueblo*. Hence, the gap between the highly educated foreign priest and the potential parishioner with no more than an elementary school education makes for a harder sell of the Catholic product.

In contradistinction, the professional Pentecostal salesman is not only a fellow Mexican, for example, but also an individual who had to quit school in the sixth grade to work to help support his family. He makes his sales pitch in the same colorful and often ungrammatical Spanish spoken by his prospective consumers, who will recognize him as both a *paisano* (compatriot) and a *car-nal* (a term employed by the Mexican popular classes that roughly translates into the U.S. slang of "blood" or "brother"). Marketed in the popular idiom of the Latin American *pueblo*, the Pentecostal product proves a much easier sell than religious goods and services offered in sophisticated and often foreign-accented Spanish and Portuguese.

If at the beginning of the twenty-first century, Latin American Christianity has Pentecostalized to the extent that the Catholic church's most dynamic movement is its own version of Pentecostalism, it is because charismatic Protestantism has developed superior religious products and marketed them more successfully than its competitors in the free market of faith. Unlike Catholicism, which enjoyed a four-century plus monopoly on religious production, Pentecostalism if it were to expand in the region had to compete for religious consumers. Thus from its

arrival in the first decades of the twentieth century if it were going to survive at first and then grow, it had to convince Catholics, predominantly nominal ones, that Pentecostal products are superior. And this it has done with such success that on this past Sunday there were more *crentes* worshiping in their churches than Catholics at Mass in Brazil, the largest "Catholic nation" on earth.

#### REFERENCES

BARRET, David. (ed.). *World christian encyclopedia*. Nairobi: Oxford University Press, 1982.

CHESNUT, R. Andrew. *Born again in Brazil: the pentecostal boom and the pathogens of poverty*. New Brunswick: Rutgers, 1997.

FERNANDES, R. C. (Org.). *Novo nascimento: os evangélicos em casa, na igreja e na política*. Rio de Janeiro: MAUAD, 1998.

MIGUEZ, Daniel. Exploring the argentinian case: religious motives in the growth of Latin American pentecostalism. In SMITH, Christian; PROPOKY, Joshua. (ed.) *Latin American religion in motion*. New York: Routledge, 1999. p. 221-234.

MORENO, Pedro. Evangelical churches. In: SIGMUND, Paul. *Religious freedom and evangelization in Latin America*. Maryknoll: Orbis, 1999. p. 49-69.

STARK, Rodney; BAINBRIDGE, William. *A theory of religion*. New York: Peter Lang, 1987.

---

Recebido em setembro de 2007

Aprovado para publicação em novembro de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## A formação em desenvolvimento territorial: uma estratégia para redução das desigualdades sociais

RAMONILDES ALVES GOMES

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

Este artigo resulta de um esforço de reflexão acerca das mudanças em curso, nos territórios rurais da região Nordeste, e da relação dessas mudanças com o processo de formação dos agentes da política de desenvolvimento territorial, capacitados pelo Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável – CEDRUS, oferecido pela UFCC, no ano de 2006. A política pública para o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, em vigor no Brasil desde 2003, revela a posição do estado, enquanto campo relacional de poder. A pressão exercida pelos setores públicos e pelos demais segmentos organizados da sociedade civil levou o governo brasileiro a propor uma política nacional voltada à melhoria da qualidade de vida e à redução das desigualdades sociais. Contudo, o processo de implementação dessa política tem se constituído um desafio, na medida em que redefiniu as bases de negociação entre os setores populares, movimentos sociais, sindicatos, Ongs e o poder público, instituindo uma cultura política baseada nos pressupostos da responsabilidade social, da participação, da governança, do protagonismo dos atores individuais e coletivos.

**Palavras-chave:** Estado. Desenvolvimento Territorial. Desigualdades Sociais.

## Formation in territorial development: a strategy to reduce social inequalities

### ABSTRACT

This article is the result of an effort in reflecting on changes observed in rural territories of the Brazilian Northeastern region as consequences of Territorial Development Policies with the agents' formation, occurred in the Course of Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável (Specialization in Rural Sustainable Development) – CEDRUS –, offered by the Federal University of Campina Grande, on 2006 and 2007. Public policy towards the sustainable development of rural territories shows that the Brazilian State works out as a relational field of power. The pressure exerted by public sectors and by social movements has pushed the Brazilian Government in purposing policies of improvement of the life quality and in reducing social inequalities. However the implementation of those policies has been a considerable challenge since they have redefined the basis of negotiation among popular sectors, social movements, syndicates, NGOs and public power, creating a new political culture based on principles of social responsibility, participation, administration and individual and collective actions.

**Key words:** State. Territorial Development. Social Inequalities.

### Ramonildes Alves Gomes

Doutora em Sociologia pela UFPE. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – UFCC.  
E-mail: rnildes@hotmail.com

### Endereço para correspondência:

Rua Floriano Peixoto, 1759, Apto 302, Jardim Tavares.  
CEP 58100-001 – Campina Grande – PB.

## INTRODUÇÃO

Em 1993, na conferência de Viena, as preocupações com a consolidação da democracia ficaram polarizadas nas seguintes perspectivas: a primeira apontava para a necessidade de assegurar os direitos políticos e civis básicos; a segunda focalizava os direitos econômicos e as necessidades materiais (SEN, 2000). A questão era eliminar a pobreza, ou garantir liberdades políticas e direitos civis. Estes últimos, no plano mais imediato, têm pouco ou quase nenhum significado para os mais pobres. Essa parece ser uma idéia feita, “lugar comum”. Reduzir a análise a tal dicotomia implica se furta ao que é atributo da academia: refletir criticamente sobre os processos, assumir posturas e propor soluções.

No estado moderno, do qual a democracia é constitutiva, pode-se afirmar que o sentido desse termo está relacionado à capacidade de satisfazer necessidades econômicas, de liberdades políticas e de direitos civis. No entanto, nos países onde a pobreza impele os indivíduos à morte, podemos reduzir o sentido da democracia à habilidade de indivíduos e grupos, em contextos específicos, instituírem novos arranjos e práticas que envolvem agentes econômicos (instâncias governamentais, político-administrativas, empresas e grupos econômicos) e agentes sociais (movimentos sociais, sindicatos, associações), em processos que expressam dimensões de poder. Para Wolf apud Feldman-Bianco e Ribeiro (2003), nesse sentido, o poder expressa dinâmicas que organizam e orquestram cenários e fluxos de energia.

O poder estrutura o campo de ação dos outros, a partir do qual podemos pensar mudanças. Tomando como ponto de partida a necessidade de potencializar o trabalho social, através da formação, moldar comportamentos e articular grupos, neste sentido tomar a democracia enquanto sistema tático para reordenamento do poder. Cientificamente, não temos como falar dessas questões sem nomear, comparar e historicizar.

A proposta deste texto é analisar a política pública para o desenvolvimento dos territórios rurais do Brasil, implantada pela SDT/MDA – Secretária do Desenvolvimento Territorial/Ministério do Desenvolvimento Agrário, desde 2003, tentando pensá-la, enquanto instrumento para o fortalecimento da democracia, conseqüentemente, para diminuição da pobreza e da exclusão social. A ação pedagógica implementada no âmbito da política de desenvolvimento territorial tem como objetivo o protagonismo dos diversos atores sociais, os processos de negociação que envolvem a governança, as parcerias públi-

co-privado e a (co) responsabilidade social.

Os argumentos, aqui utilizados, foram abstraídos da experiência no CEDRUS – Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável, que está sendo oferecido pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, desde janeiro de 2006, através do qual estão sendo capacitados 35 articuladores<sup>1</sup> territoriais de 36 territórios rurais dos 09 estados da região Nordeste. Para a coleta de dados, utilizamos informações advindas de entrevistas estruturadas, realizadas via e-mail, fugindo ao padrão convencional da entrevista face a face, com uso do gravador. Coletamos informações, também, a partir de observações assistemáticas por ocasião das visitas aos territórios. De todo modo, julgamos que os dados obtidos são insuficientes para fazer inferências ou generalizações.

A construção dos argumentos consiste no entendimento de que para compreender os limites da democracia não basta analisar apenas as estatísticas, ou os resultados difundidos na forma de índices sobre participação, direitos políticos, situações de calamidades, como a fome, epidemias etc. Importa entender que democracia e desenvolvimento constituem as duas faces de uma mesma moeda. Portanto, a capacitação de agentes que fazem a mediação nos territórios, implica a apropriação de conteúdos que possibilitem desenhar novos arranjos institucionais, em espaços que propiciem aos sujeitos o exercício da liberdade para fazer escolhas e desenvolver capacidades para a satisfazer necessidades. O texto que segue está organizado em três momentos: a abordagem territorial: ditos e não ditos; o processo de implementação da política de desenvolvimento territorial, poder e mudança; e as considerações finais.

## A ABORDAGEM TERRITORIAL: DITOS E NÃO DITOS

Associar o adjetivo territorial ao substantivo desenvolvimento denota que embarcamos numa onda gigante que encobriu concepções já alardeadas sobre o desenvolvimento (VEIGA, 2006; CUNHA; TONNEAU, 2005; PECQUER, 2005; ABRAMOWAY, 2002). Para os estudiosos, as estratégias e alternativas para impulsionar o desenvolvimento não podem ser reduzidas aos pacotes macroeconômicos inscritos na agenda global. É premente compreender a importância da escala local nos processos de tomada de decisão, na implementação dos projetos e programas, ainda que esta tese não represente um consenso acadêmico.

<sup>1</sup> Gostaríamos de agradecer a colaboração dos alunos do Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável da UFCG, força viva nos diversos territórios da região Nordeste, sem os quais este texto não teria sido produzido.

Nos idos de 1970, a França foi um dos primeiros países a buscar soluções para os problemas decorrentes da globalização, tendo como conseqüências o fechamento de mercados, o surgimento de novos e, especialmente, o êxodo rural e o declínio de certas atividades econômicas. A emergência de iniciativas em espaços localizados – territórios, definidos como espaços e atores que, ao se articularem e acessaram redes, potencializaram economias e imprimiram um novo dinamismo em certas áreas. De fato, essa experiência não ocorreu exclusivamente na França: é importante lembrar que a origem dos “distritos industriais” na Itália seguiu essa mesma lógica.

A lógica que fundamenta o desenvolvimento territorial encontra apoio nos argumentos de estudiosos como Sen (1999), para quem a economia é uma ciência moral, ou seja, a ética é constitutiva das relações entre atores. Hirschman (1986) apud Pecquer (2005), lembra a importância de atentar para a mobilização de recursos menos expressivos. A interação entre os recursos ambientais, humanos, institucionais e éticos conforma uma nova geografia para os espaços, preservando as especificidades locais, transformando-os em eixos de dinamização.

A preocupação de Nussbaum e Sen (1996) é, indubitavelmente, com uma ética social para o desenvolvimento e tem origem no compromisso, imputado às ciências (economia, sociologia, filosofia, antropologia e demografia), na busca de soluções para os graves problemas mundiais tais como: a fome, as doenças e as outras formas de privação que denunciam, concretamente, as deficiências, tanto técnicas e científicas quanto políticas, na concepção e formulação das políticas públicas voltadas para a solução das questões relacionadas ao desenvolvimento humano.

Essa nova abordagem do desenvolvimento enfatiza uma dimensão mais valorativa do próprio conceito, reconhecendo a relação indissociável entre o desenvolvimento e os fins pretendidos, particularmente, quando tais fins são a realização de uma vida melhor para os seres humanos. Por essa razão, segundo Nussbaum e Sen (1996, p. 15), indicadores como o crescimento econômico e o PIB *per capita* nem sempre são adequados para avaliar o desenvolvimento, uma vez que nada revelam sobre fenômenos diversos, a exemplo do bem estar e da qualidade de vida.

Para os adeptos dessa perspectiva, o desenvolvimento deverá perseguir como objetivo principal a melhoria das vidas humanas em contextos diversos. Assim sendo,

as ações para esse fim deverão contemplar aquilo que os seres humanos podem (capacidade) e devem ser e fazer (funcionamentos). Esta é a defesa de uma ética social do desenvolvimento que se traduz na possibilidade de incorporar ao conceito temas como “subjetivismo e objetivismo, absolutismo e relativismo, essencialismo e anti-essencialismo, universalismo e particularismo”, além de reconhecer a contribuição desses para a superação das distâncias espaciais e culturais, através da criação de uma ética global (CROCKER, 1993, p.102).

O foco desse modelo de desenvolvimento são os juízos que orientam os indivíduos e grupos, permitindo que façam escolhas, a partir da combinação de elementos, como uma identidade produtiva enraizada num espaço geográfico. A noção de desenvolvimento territorial vincula o crescimento econômico às preocupações com o meio ambiente, mediado pelos comportamentos humanos que, ao se articularem, expressam concretamente um novo ordenamento territorial.

No Brasil, desde o PNDRS – Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável fez-se necessário a implementação de programas e projetos, no sentido de transformá-los em estratégias com vistas a reorientar as ações e não deixar que elas sejam reduzidas às transferências de recursos e créditos, políticas meramente assistencialistas e compensatórias. Pensar o desenvolvimento numa dimensão territorial requer a incorporação de diretrizes que favoreçam sinergias entre o setor primário e os setores secundários e terciários das economias locais, mas também, sinergias que potencializem o empreendedorismo e a competitividade nesses territórios, através da inserção nos mercados globais (SILVA, 2001). Partindo dessas premissas, o então governo do Presidente Lula, no seu primeiro mandato, sistematiza e promulga as seguintes diretrizes como eixos orientadores da política de desenvolvimento territorial<sup>2</sup>:

- Adotar a abordagem territorial como referência conceitual para a promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável;
- Compreender o território como espaço socialmente construído, lugar de manifestação de diversidades culturais e ambientais que expressam limites e potenciais para a promoção do desenvolvimento rural sustentável;
- Entender o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais como um processo que articula, de maneira integrada, as dimensões sociocultural, político-institucional, econômica e ambiental;
- Valorizar ações que estimulem a participação da

<sup>2</sup> Série Documentos Institucionais n. 2, maio 2005- SDT/MDA.

diversidade de atores sociais nos processos de elaboração, planejamento, implementação e gestão do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, considerando as dimensões de gênero, etnia, geração e raça;

- Adotar metodologias participativas e mecanismos de planejamento ascendente como estratégias de fortalecimento dos processos de descentralização de políticas públicas, estimulando a autogestão dos territórios;
- Estimular a construção de alianças buscando fortalecer o protagonismo dos agricultores familiares nos processos de gestão social das políticas públicas;
- Atuar em sintonia e sinergia com os vários níveis de governo, com as entidades da sociedade civil e organizações dos movimentos sociais representativos dos diversos segmentos comprometidos com o desenvolvimento rural sustentável centrado na agricultura familiar e na reforma agrária;
- Estimular a articulação entre as demandas sociais e as ofertas das políticas públicas, promovendo instâncias plurais e participativas, que viabilizem espaços para discussão, negociação, concentração e compartilhamento do poder decisório, no processo de gestão social;
- Priorizar a redução das desigualdades econômicas e sociais, atuando, preferencialmente, em espaços de elevada concentração de agricultores familiares, assentados da reforma agrária e acampados;
- Incentivar processos de fortalecimento da participação dos diversos atores nas instâncias colegiadas consultivas e deliberativas dos territórios, qualificando os mecanismos de representação e participação direta para a gestão social de políticas públicas; e
- Incentivar o desenvolvimento sustentável considerando a importância da dinamização econômica nos territórios rurais, com ênfase na agricultura familiar e na reforma agrária.

A operacionalização dessas diretrizes está organizada em eixos centrais de intervenção, ou áreas de resultados, em torno das quais um conjunto de ações se complementam, amparadas pelo PTDRS (Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável) e pela implantação de um conjunto de projetos a ele vinculados.

A abordagem territorial, implicitamente, valoriza a dimensão econômica, inclusive colocando, no centro das estratégias de competitividade, a coesão social, como instrumental para modernizar as políticas públicas, através da transversalidade; bem como o reconhecimento das instâncias locais, sem deslegitimar as instâncias hierárquicas e os acordos supranacionais. Essas dimensões estão nas entrelinhas do conceito de desenvolvimento

territorial, fazendo dele uma aposta e um esforço constante para um novo desenho de política pública.

#### CAPACITAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL, PODER E MUDANÇA

Para incentivar os processos de fortalecimento e a participação dos diversos atores nas instâncias colegiadas consultivas e deliberativas dos territórios, a SDT, em parceria com as Universidades, tem buscado oferecer uma formação complexa e integrada, no sentido do acesso aos conhecimentos humanísticos e técnicos, a partir de conteúdos interdisciplinares, apreendidos com suporte da pedagogia da alternância. Nesse sentido, os conteúdos discutidos no período presencial são testados no processo de intervenção e nas atividades inerentes à prática cotidiana dos mediadores nos territórios.

No CEDRUS, curso que está sendo ministrado pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande – em parceria com a SDT, na modalidade especialização *lato sensu*, estão sendo capacitados atores sociais com as mais diversas formações acadêmicas: pedagogos, assistentes sociais, sociólogos, economistas, advogados, agrônomos, engenheiros, professores (licenciaturas diversas). Alguns com titulação de mestre, outros especialistas, mas, a maioria, apenas graduados. Todos estão atuando nos territórios rurais do Nordeste como representantes de diversas instituições governamentais e não-governamentais (sindicatos, associações, movimentos sociais, órgãos públicos das instâncias federais, estaduais e municipais, entidades privadas).

Mesmo tendo passado por um processo de seleção, no início do curso, constatamos que a maior parte dos alunos não demonstrava ter conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da abordagem territorial. Muitos revelavam preocupações com a nova dinâmica vivenciada nos territórios, ou melhor, com o arsenal de idéias, interesses e conflitos que fervilhavam por todos os cantos. Alguns haviam feito leituras que tratavam do conceito, mas, como afirmam, *não conseguiram fazer a relação entre a teoria e a prática*. A maioria assinalava que entrou em contato com a abordagem territorial por ocasião da implantação dos Fóruns Territoriais em 2003, ou seja, já no processo de implantação da política de desenvolvimento territorial. Atualmente, os alunos admitem que o acesso às teorias e aos conceitos que subjazem a abordagem territorial possibilitou que se *sentissem-se capacitados profissionalmente para atuar*, diferentemente da situação anterior, quando a atuação refletia apenas o compromisso, a militância e o amadorismo.

A capacitação, por sua vez, é um importante instrumento na diminuição das desigualdades sociais, porque possibilita aos atores sociais locais, agora também executores de políticas públicas, pensá-las, de modo mais articulado, rompendo com a crença de que o desenvolvimento se reduz a uma política setorial e a programas emergenciais. A escala territorial integra ações em nível local estadual e federal, governamental e não-governamental, além de colocar, no mesmo palco e com iguais poderes, atores como estado, mercado e sociedade civil. O território, enquanto *locus* e espaço de novas práticas, reorienta os fluxos de poder, na medida em que estrutura um campo possível para ações mais democráticas, redirecionando programas e projetos.

A implantação da política de desenvolvimento territorial exige para sua eficácia um novo ambiente institucional. Para esse fim, cria um mercado de políticas públicas, no qual a atuação do Estado redefine constantemente o papel da sociedade civil (ECHEVERRI; RIBEIRO, 2005). A experiência dos alunos do CEDRUS revela que a construção desta nova institucionalidade tem início com formação de uma massa crítica. Muitas ONGs e órgãos governamentais, com atuação nos territórios (Carnaubais – PI, Lençóis – munim – MA, Cariri – PB, Borborema – PB, Potengi – RN, Sisal – BA, Litoral sul – BA, Agreste meridional – AL), agiam estritamente no nível local. A criação das instâncias territoriais colegiadas, em certa medida, assegura a representação e a co-participação simultâneas das esferas estaduais e federais, ampliando as possibilidades de intervenção na agenda do desenvolvimento, para além dos limites da localidade, ou do município.

Ao tempo em que a capacitação indica, por um lado, o caminho para a realização de uma *práxis* social; por outro lado, a história pessoal e de militância de cada um dos atores, e até as oportunidades de apropriação de novos conceitos torna-se um divisor de águas entre os atores tanto no ambiente institucional, quanto nos colegiados territoriais. De um lado, está o *amplo território de identidades*, do outro, o *meu segmento institucional*, o *meu município* etc.

A ausência de uma correlação de forças endógenas reforça ranços de um passado impregnado pelo clientelismo e assistencialismo que impõe limites às ações para o desenvolvimento. Dentre eles, citamos: o imediatismo exigido nas ações, o predomínio das questões econômicas (recursos, créditos), como estratégia para promover o *empoderamento* e a *autonomia* dos atores sociais, e a pouca ou nenhuma compreensão dos processos de monitoramento e avaliação, ficando as ações, mais ao nível do diagnóstico e do planejamento, sem que os indivíduos atestem concre-

tamente a viabilidade do processo, como afirma uma articuladora territorial:

A lógica do território conquistou mais espaço no debate teórico, do que no campo prático/operacional. Pensar o território como espaço geográfico demandante de infra-estrutura (estradas, meios de comunicação, etc), ainda é uma utopia. A realidade é que os investimentos ainda são bastante limitados, não atendem as demandas reais dos projetos de PROINF, e muito focado em ações primárias como: unidades de transferência de tecnologias, bancos de proteínas, unidade de beneficiamento de mel, leite, carnes, couros, castanha de caju, etc, o fato é que nenhum destes, a curto e médio prazos impactam a realidade sócio-econômica e política dos territórios. (J.da S. L – articuladora territorial)

Considerarmos que a abordagem territorial é um processo recente, para alguns e especialmente para as prefeituras, é totalmente novo. A escala territorial exige de cada ator a sensibilidade para perceber que coesão social, cooperação e conflito, conhecimento local, conhecimento técnico e visão de mercado são conceitos novos que, ao penetrarem na vida dos grupos individuais e coletivos, geram situações de riscos e incertezas. Capacitar e preparar os que fazem a mediação é imprescindível na ampliação da participação.

O debate e a emergência das diferenças dão ritmo e sonoridade aos processos. Há territórios em que o dinamismo e o envolvimento da sociedade civil evidenciam sinais de mudança, por exemplo, no Território do Sisal na Bahia (com as experiências desenvolvidas pelo MOC). A participação ativa dos grupos minoritários, jovens, mulheres, populações tradicionais, assentados, agricultores familiares, artesãos, enfim, começa a estabelecer canais de diálogo propiciado pela participação nos Fóruns Territoriais. Desse modo, novos arranjos institucionais, têm adquirido visibilidade na diversidade de formas organizativas, presentes nos territórios, núcleos diretivos, CODETER, CIATs, redes nacionais, entre outras. Todas elas permitem uma apropriação relativamente rápida da abordagem territorial.

A mudança no papel do Estado, sinalizada pelos mecanismos de descentralização faz emergir heterogeneidades e identidades coletivas que, pela natureza do processo, prescindem da visão da cidade como aglomerado populacional e de atividades produtivas e incorporam o *habitus* da negociação continuada. Essencialmente, tais processos redefinem estruturas de poder que perpassam jogos de interesses e posições distintas.

Torna-se imperativo, nesse processo, analisar a eficácia dos conceitos de governança e protagonismo social. Ambos de difícil aplicabilidade, porque, como já o dissemos anteriormente, historicamente, os arranjos ins-

titucionais foram marcados por fortes laços de dependência, coronelismo, compadrio, moradia, entre outros, denotando a posição de excelência do poder local. Percebe-se, embora num ritmo ainda bastante lento, que os espaços de decisão estão sendo deslocados para os Fóruns Territoriais. Estes, por sua vez, transformam-se em arenas, onde os projetos são negociados coletivamente, combatendo diretamente a cultura da troca de favores e, indiretamente, o mandonismo e o individualismo, que fragilizam o poder dos grupos menos favorecidos.

Ainda que de forma pontual, a dinâmica das discussões travadas nas instâncias territoriais tem evidenciado o protagonismo dos atores. Os acordos realizados nos processos de tomada de decisão resultam do diálogo entre movimentos e órgãos públicos, estaduais, municipais e federais. É, nesse momento, que se faz necessário exercitar a tolerância, o respeito às diferenças. É também nele que os grupos individuais e coletivos amadurecem, buscando competências para implementar a democracia local e a autonomia, legitimando essa nova institucionalidade.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de desenvolvimento como disposições sociais para a liberdade, na abordagem territorial coaduna-se com as idéias difundidas por Amartya Sen e Martha Nussbaum<sup>3</sup> sobre uma nova ética moral e social para o desenvolvimento internacional. O objetivo de Sen (2000) é propor uma perspectiva normativa para analisar o desenvolvimento mundial, de forma a possibilitar uma intervenção mais coerente, através da formulação de políticas públicas em escala territorial para melhoria da qualidade de vida, de forma integrada.

Analisando esse processo de formação, é possível compreender que a eficiência e o êxito de uma política pública implicam a apropriação de argumentos teóricos e a realização de pesquisas empíricas, que valorizem a compreensão de aspectos, situações e fenômenos que impulsionam e/ou impedem o bom desenvolvimento. A “aliança” da academia com as instâncias de governo comprometidas com esse projeto é antes um compromisso ético, uma via de mão dupla no plano da troca de informações e concretude, acerca da vida social. Por um lado, favorecendo a apropriação de conceitos e, por outro, informando porque certos fatos ocorrem no mundo e o que poderá ser feito para superá-los.

No plano concreto, os atores em capacitação afirmaram que, se antes o desconhecimento em relação às mudanças nos rumos das políticas públicas para o desenvolvimento, decorrentes do conceito de território, causavam tumultos e conflitos, hoje a compreensão de que o território é o ponto de partida para o desenvolvimento integrado e sustentável e de que muitos dos atores imersos nesse processo ainda não foram capacitados – e, portanto, não dispõem de argumentos para fomentar as mudanças – produz uma série de novos conflitos e competições. Isso nos faz entender que a interação entre elementos da teoria e da prática do desenvolvimento é tão importante para uma perspectiva de análise causal, quanto para a formulação de políticas públicas. A operacionalização dessa interação dar-se-á pela superação da dicotomia entre absolutismo (expressão da verdade a-histórica) e relativismo (verdades locais e regionais).

Por fim, pensamos que o desenvolvimento territorial se constitui numa política pública sim, pois, à medida que valoriza a iniciativa comunitária e empresarial, impulsiona o desenvolvimento de capacidades e autonomia. Em síntese, não queremos aqui correr o risco de cometer exageros, supervalorizando a instância local. A questão é como conhecer a “capacidade de fazer” dos indivíduos e grupos? Como descobrir as potencialidades e defini-las como eixo territorial? Como assegurar a legitimidade pelas identidades, que são coletivas? É necessário, antes, identificar o que é, essencialmente, valioso em cada espaço. É preciso descobrir, inclusive, que coisas são intrinsecamente boas e não, apenas instrumentalmente valiosas. Uma maneira de ilustrar esse dilema é pensar se as decisões e conquistas estão de fato criando novas institucionalidades e redefinindo a direção do poder; nesse caso, se estão verdadeiramente fortalecendo a democracia, a participação social, a autonomia e a liberdade.

Nussbaum (1996, p. 318) sugere como solução para o dilema citado, algo que ela própria chama de “equilíbrio reflexivo”, isto é, a relação entre o individual e o coletivo, entre os desejos e as crenças éticas. Outra possibilidade, segundo a mesma autora, seria uma investigação crítica compartilhada, que implicasse numa autovalidação de normas e racionalidades. Para isso, é importante conhecer os princípios humanos que antecedem e justificam a atribuição de valores a determinados bens dentro de uma trajetória histórica.

<sup>3</sup> Uma das teses mais importantes, desenvolvidas por Amartya Sen e pela qual o autor recebeu o Prêmio Nobel de Economia, foi editada com o título *Desenvolvimento como Liberdade* (2000) pela Companhia das Letras. Uma revisão crítica da obra de Sen e Nussbaum pode ser lida no artigo de David Crocker (1993) na revista *Lua Nova*, n. 31, p. 99-133.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Desenvolvimento rural territorial e capital social. In: SABOURIN, Eric et al. *Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências*. Brasília: Embrapa, 2002.
- CROCKER, David. Qualidade de vida e desenvolvimento: o enfoque normativo de sem e Nussbaum. *Lua Nova*, São Paulo, v. 31, n. 93, p. 99-133, 1993.
- ECHEVERI, Rafael; RIBEIRO, M. P. *Ruralidade, territorialidade e desenvolvimento sustentável*. Brasília: IICA, 2005.
- FELDMAN-BIANCO, B.; RIBEIRO, G. L. Antropologia e poder: contribuições de Eric Wolf. *Etnográfica: revista do Centro de Estudos de Antropologia Social*, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 245-282, 2003.
- HIRSCHMAN, A. O. *Vers une économie politique élargie*. Paris: Edition de Minuit, 1995.
- NUSSBAUM, Martha C.; SEN, Amartya (Orgs.). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- PECQUEUR, B. O desenvolvimento territorial: uma nova abordagem dos processos de desenvolvimento para as economias do Sul. *Raízes*, Campina Grande, v. 24, n. 1/2, 2005.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. Food and freedom. *World Development*, v. 16, p. 769-81, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Sobre ética e economia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SILVA, Grazziano da. *Texto provisório para discussão*. [S.l.: s.n.], 2001. Mimeografado.
- TONNEAU, J. P.; CUNHA, L. H. Pesquisas em desenvolvimento territorial no semi-árido. *Raízes*, Campina Grande, v. 24, n.1 e 2, 2005.
- VEIGA, J. E. *Vicissitudes da governança cidadã*. Disponível em: <[www.econ.fea.usp.br/zeeli.científicos](http://www.econ.fea.usp.br/zeeli.científicos)>. Acesso em: 05 dez. 2006.
- \_\_\_\_\_. *Territórios para um desenvolvimento sustentável*. Disponível em: [www.econ.fea.usp.br/zeeli.científicos](http://www.econ.fea.usp.br/zeeli.científicos). Acesso em: 10 out. 2006.

---

Recebido em junho de 2007

Aprovado para publicação em agosto de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Os anarquistas e Marx: esquerda e direita, liberdade e autoridade no socialismo

---

ROGÉRIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO

---

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

Há atualmente uma curiosidade crescente em torno do anarquismo, sem que haja um discernimento sobre sua especificidade dentro do campo socialista. Em geral, as pessoas confundem ou procuram aproximar anarquismo e marxismo, entendendo-os como expressões à esquerda no pensamento social. Dentro dos limites de espaço deste artigo procuro apresentar o anarquismo como um fora no que se refere ao antagonismo esquerda-direita. Faço isso, refletindo, simultaneamente, sobre liberdade e autoridade no socialismo e através de apontamentos em torno das relações, pessoais e intelectuais, dos clássicos do anarquismo – Proudhon, Bakunin e Stirner – com Karl Marx.

**Palavras-chave:** Anarquismo. Marxismo. Socialismo.

## The anarchists and Marx: left and right, freedom and authority in socialism

### ABSTRACT

Nowadays there is an increasing curiosity concerning anarchism without an awareness of its specificity within the socialist field. In general, people confuse or try to approximate anarchism and Marxism, and they understand both expressions as belonging to the left wing in the social thinking. In the scope of this article I attempt at presenting anarchism as something out of the left-right antagonism. I do this reflecting simultaneously on the freedom and authority of socialism, and on the notes describing personal and intellectual relationships that the classics of anarchism – Proudhon, Bakunin and Stirner – had with Karl Marx.

**Key words:** Anarchism. Marxism. Socialism.

**Rogério Humberto Zeferino Nascimento**

Dr. em Ciências Sociais – PUC-SP. Professor da Unidade  
Acadêmica de Ciências Sociais – CH/UFCG.  
E mail: rogeriohznascimento@yahoo.com.br

*Endereço para correspondência:*

C. P. 10115 – Campina Grande – PB – 58.109-970

Desde meados até o fim do séc. XX, socialismo e comunismo são vistos como sinonímia de marxismo, sendo tal visão ainda predominante. A literatura historiográfica e das ciências sociais, liberal e marxista, afirma uma obsolescência quase genética do anarquismo na sociedade urbano-industrial, ocidental, capitalista. As teses dos marxistas no Brasil sobre organização proletária, desde a fundação do PCB – Partido Comunista Brasileiro – em 1922, afirmam ser o anarquismo pré-político, anacrônico, superado, inadequado à reflexão sobre nossa época e para ações coletivas.

Os estudos acadêmicos posteriores, em sua esmagadora maioria, são tributários desse referencial, reafirmando ‘preconceitos’ ideológicos e ‘superstições’ científicas disseminadas por ícones do “socialismo científico”. Esse tipo de atitude mudou depois da queda do muro de Berlim e do fim da U.R.S.S. Se muitos marxistas manifestam uma certa simpatia pelo anarquismo, alguns anarquistas propõem uma aproximação metodológica e fusão conceitual. O fato não é novo. No início do século XX, marxistas no Rio e São Paulo chamavam os anarquistas de “primos”. Em fins de 1970, Daniel Guérin, autodesignado ‘marxista libertário’, tratava a ambos como “irmãos gêmeos-irmãos inimigos” (GUÉRIN, 1986).

Já é de tempos que, no Brasil, temos disponíveis algumas publicações em torno das relações entre os anarquistas clássicos e Karl Marx<sup>1</sup>. Essas obras estão separadas no tempo e por local de edição, sem esquecer do fato de algumas não serem muito acessíveis. Como emergem propostas, em algumas literaturas contemporâneas, de aproximação ou fusão do anarquismo com o pensamento de Marx e como há curiosidade em conhecer o assunto, creio ser oportuno retomá-lo.

#### PROUDHON, BAKUNIN, STIRNER E MARX

As relações de Marx com Proudhon possuem um episódio revelador. Os irmãos Bauer criticaram Proudhon. Marx, em *A Sagrada Família* (1844), fez sua defesa. Em 1846, Proudhon publicou *Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria*. Neste ano, as relações entre os dois já estavam desgastadas. Em 1847, Marx escreveu *Miséria da Filosofia* criticando Proudhon. Essa posição prevalece no pensamento marxista: o pequeno-burguês de *Miséria da Filosofia* em contraste com o representante do ‘socialismo científico

co’ na França de *A Sagrada Família*. Sobre o motivo dessa mudança brusca, as relações entre Marx e Proudhon durante o exílio do primeiro em Paris, no ano de 1844, e a correspondência entre ambos, no ano seguinte, podem ser esclarecedoras (MARX; ENGELS, 1987; MARX, 2004; PROUDHON, 2003).

Sobretudo a divergência quanto à concepção de sociedade e de socialismo os separou. Marx defendia o princípio de autoridade. Proudhon afirmava o princípio de liberdade. Marx elaborou um pensamento social absolutista, universalista. Para ele, o conhecimento da sociedade pressupõe o estudo da infra-estrutura econômica, instância determinante da superestrutura social. Esta é constituída pela dimensão política, jurídica e ideológica. À ciência, caberia o papel de desvelar as relações sociais, significando privilegiar a investigação de sua dimensão econômica, pois, para ele, esta é primordial na vida social.

Inscrito na abordagem positivista e evolucionista, Marx aproximou-se da questão social com o materialismo histórico, método baseado na dialética de Hegel. Em sua perspectiva, as sociedades integravam um mesmo e único processo evolucionário. Assim, ele explicou as diferenças existentes entre os grupos humanos pela diferença de grau evolutivo. A evolução seria ascendente, linear, fatal e irreversível, de um estágio inferior a outro superior, até a eliminação das classes. O fim da sociedade de classes se daria no comunismo. Fatalismo e teleologia caracterizam sua concepção de sociabilidade humana.

O seu socialismo é jacobino, compondo uma necessária e fatal etapa de transição entre as fases capitalista e comunista da evolução (MARX, 2004. p. 125-171). Cada fase só seria encerrada, depois de seu desenvolvimento máximo. Deste ponto, procede a crença de Marx de que, aos revolucionários científicos, caberia o papel de acelerar as relações capitalistas, atuando na esfera da política e das leis; procede daí também a idéia de que, nos países de capitalismo avançado, aconteceriam as revoluções. O socialismo é a ditadura dos operários para a extinção das classes, fim do Estado e início do comunismo.

Se Marx esboçou em seus estudos uma perspectiva universalista, Proudhon foi em direção oposta, dispondo-se a combater o absoluto. Seu método dialético serial constitui um indício de seu esforço para escapar de posicionamentos universalistas. A sociabilidade humana potencializa a alteridade, através da instauração da vari-

<sup>1</sup> Sobre as polêmicas entre Marx e Stirner ver Souza(1993); entre Marx e Proudhon ver a introdução Passetti; Resende, 1986; Gurtivitch (1980, 1983); Menezes (1966); Jackson (1963); a introdução de Proudhon (2003); Carrapato (1991); Röcker (1946); entre Marx e Bakunin ver Norte (1988) e Barrué (1976); de Bakunin sobre Marx: Bakunin (2001); Ferreira (1997); Joyeux (2001). Marx e Engels (1987).

idade em suas relações. O absolutismo tem três formas: na política, domínio do homem sobre o homem com os governos; na economia, exploração do homem pelo homem, através do capitalismo; no imaginário, adoração do homem pelo homem, pela religião e pelo dogma científico ou filosófico. Seu pensamento possui três aspectos negativistas – anti-estatismo, anticapitalismo e antideísmo – constituídos na recusa do absoluto, e três propositivos – federalismo, mutualismo e ideo-realismo. O método dialético-serial é caracterizado pelo balanceamento das antinomias. De forma alguma, contempla síntese (BANCAL, 1984).

Marx e Bakunin se conheceram no mesmo período de exílio em Paris. As impressões que ambos tiveram um do outro foram marcantes (NORTE, 1988). Para alguns, Bakunin foi contagiado pelo pensamento econômico de Marx. Por outro lado, há quem defenda a idéia equivocada, segundo a qual há aproximação da perspectiva de Proudhon com a de Marx, através de uma semelhança, no primeiro, com o materialismo histórico (TRINDADE, 2001). Em se tratando de quem influenciou quem, segundo Rocker, foi Marx influenciado por Proudhon. Ele conduziu Marx ao socialismo (TCHERKESOFF, 1964)<sup>2</sup>. No caso de ter sido Bakunin influenciado por Marx, isso se deu de um modo relativo. Tanto que ele recusou o materialismo histórico e distinguiu o pensamento econômico do político de Marx. Na sua dialética, a síntese se dá com a antítese destruindo a tese (BAKUNIN, 1976).

Para Bakunin, Marx elaborou uma nova metafísica com seu método, ao passo em que elogiava seus estudos econômicos. A concepção marxiana de Estado Popular consistia, no seu entender, num desvario, pois, se o Estado é aristocrata e violento por natureza, nada que fosse realizado por essa instituição poderia estabelecer relações sociais libertárias. A crítica bakuniana do Estado, em geral, vem da recusa do princípio de autoridade como elemento basilar da sociabilidade humana. O princípio de liberdade marca a vida humana, constituindo-se como um dos três aspectos característicos da nossa espécie (BAKUNIN, 2000). Os outros dois são o pensamento e a revolta. Resulta daí a urgência em instauração de um modo de vida que possibilite a manifestação e potencialização das

singularidades coletivas e individuais.

Bakunin identificou todo o postulado social baseado no princípio de autoridade como desdobramento da religiosidade judaico-cristã. Alinha numa mesma ordem de fenômenos o religioso, sacerdote da divindade, o cientista, sacerdote do cientificismo, e o político, sacerdote do Estado, portadores de verdades universais (BAKUNIN, 2000). Por concentrar em si essas três modalidades de religião, o pensamento político de Marx constitui a última e mais acabada expressão das concepções autoritárias de vida social. Bakunin elaborou essa assertiva, porque o socialismo autoritário de Marx se baseava não na imposição da vontade de um Deus, da tradição ou de um grupo de soberanos, mas sim, da ciência. O socialismo de Marx, caso fosse estabelecido, seria a pior tirania<sup>3</sup> entre todas as existentes na história humana (BAKUNIN, 2001; 2003).

A reflexão sobre a liberdade marca sobremaneira o pensamento de Bakunin. Para ele, esta é a possibilidade de determinação dos atos a partir da própria consciência (BAKUNIN, 1999). A liberdade é uma invenção humana e não um dado da natureza como defendiam os contratualistas, resultando da conjugação de esforços individuais e coletivos. Quanto mais pessoas livres atuarem juntas, maior o grau de liberdade existente. Pondo-se ao lado de Proudhon, Bakunin, de forma aparentemente paradoxal, sustentava que “existe apenas um dogma, uma única lei, uma única base moral para os homens, é a liberdade”<sup>4</sup>. Nesta direção atentou para a relevância da cultura enquanto elemento significativo na sociabilidade humana. Assim, refere-se, por exemplo, ao modo de vida libertário dos latinos, em contraste com a cultura disciplinar dos japoneses e dos alemães, de quem, avisa, a humanidade poderia esperar graves ameaças à liberdade social<sup>5</sup>.

De domínio mais amplo, são os atritos de Marx com Bakunin e Proudhon. Contudo, a polêmica menos conhecida de Marx e, segundo Souza (1993), a maior, deuse com Stirner. Souza aponta detalhes da elaboração do *A Ideologia Alemã*, um escrito quase todo contra o livro de Stirner. Outro indício diz respeito ao volume de páginas de *A Ideologia Alemã*: livro maior que *O Único e sua Propriedade*<sup>6</sup>, de Stirner. Dizer qual a maior polêmica

<sup>2</sup> Neste livro encontramos o artigo, em forma de apêndice, em que Rocker elabora as referidas reflexões. Outro apêndice é escrito por Paul Gille. O primeiro tem o seguinte título: *Marx e as Idéias Libertárias*. O segundo: *O Sofisma Anti-Idealista de Marx*. A introdução de Roberto das Neves: *O Marxismo, Escola de Ditadores*. Sobre as repercussões do pensamento de Proudhon na Europa: Jackson (1963); Gurvitch (1983).

<sup>3</sup> André Glucksmann refletindo sobre os Gulags afirmou que o marxismo implica em campos de concentração e instituições concentracionárias. Ver Glucksmann (1978).

<sup>4</sup> Ídem.

<sup>5</sup> Sobre este assunto ver Bakunin, 2001.

<sup>6</sup> O único livro de Stirner carece de uma publicação no Brasil. A editora portuguesa Antígona fez, em 2004, a primeira tradução do livro para o português (STIRNER, 2004). Um texto clássico de filosofia da educação de Stirner foi publicado no Brasil (STIRNER, 2001). Há diversos textos de Stirner publicados na *Verve*, revista do Núcleo de Sociabilidade Libertária da PUC de São Paulo. Ver referências.

não saberia. Mas, com certeza, todas são bastante elucidativas para uma reflexão sobre o lugar do princípio de liberdade e do princípio de autoridade no pensamento socialista.

Stirner circulou entre grupos de pensadores e boêmios em Berlim. Estudava filosofia e participava de círculos de debates, sem uma adesão sistemática, apesar de ser visto como um integrante dos “neo hegelianos de esquerda”. Estudioso da filosofia alemã, elaborou seu pensamento através de contundentes debates, expostos na imprensa nos primeiros anos da década de 40 do século XIX. Seu já citado livro foi imediatamente considerado perigoso, um atentado contra a sociedade. Entre seus críticos se destaca Marx, atingido, por tabela, pelas reflexões explosivas de Stirner. Isso porque, ao desferir golpes de morte no ateísmo da esquerda hegeliana, marcadamente contra Feuerbach e os irmãos Bauer, Stirner o atingiu. Apesar de suas reservas quanto a filósofos, Marx foi signatário de Feuerbach: a idéia do Homem como deus do homem o impressionou bastante.

No entendimento de Stirner, o ateísmo de Feuerbach apenas deslocou a divindade, deixando intacto o edifício do sagrado cuja ruína pretendia estabelecer. A transcendência saltou do campo da religiosidade convencional, indo se abrigar em refúgios mais seguros: na noção de imanência dos modernos. Ser humano genérico constituía novo deus, a quem as pessoas deveriam adoração. A política consiste em nova religião a ser abraçada por todos. Nessa ocasião, instalam-se novos processos de caça a hereges e excomunhão de desviantes atualizados na modernidade, sob o rótulo de delinquentes.

No pensamento de Stirner, há uma recusa radical ao estabelecimento de novas formas de dominação propostas por pensadores, tidos erroneamente na medida de iconoclastas. A velha servidão era travestida em modos atuais mais sofisticados. Se os teólogos advogam a submissão total da pessoa a uma divindade, os “materialistas” de sua época se referiam ao Estado, à ciência ou a outra abstração – para usar um termo stirneriano – como ética, humanidade, sociedade, liberdade, dever, perante a qual as pessoas deveriam se curvar.

Sociedade e associação são noções significativas em Stirner. Ao abordar estes conceitos, problematizou o princípio de autoridade, em benefício do princípio de liberdade. Como associação, aponta a constituição de agrupamentos voluntários e provisórios; sociedade, inversamente, remete aos laços naturais, tal qual o existente entre uma criança no útero e sua mãe. Em alemão, sociedade tem o radical da palavra “sala”, próxima à palavra “prisão”. Stirner evidenciou o caráter autoritário, transcendental e universalista das propostas de estabelecimento de velhas tiranias, sob novas vestes. A

soberania, divina ou humana, constitui campo, por excelência, da religiosidade.

Deus, rei, maioria, superiores: desdobramentos do absoluto. Sacrifício dos pendores pessoais: condição de sua existência. Segurança e mesmice de prisão: compensações oferecidas por estas abstrações. Quem teimar em instaurar um modo de vida, para além dos limites estabelecidos, enfrentará o ‘tribunal de deus’, atualizado na violência estatal e dos costumes. Às pessoas restaria resignação, contrição e obediência, através de auto e mútuo martírio ou adoção de postura ativa, colocando-se na vida como ser *único*, ciente das possibilidades e alcances da *potência da vontade*. Existência como aventura irrepitível e arriscada. O pensamento de Stirner é descentramento, derruindo exclusivismo, reducionismo, determinismo, centralidades dos salvacionistas, messiânicos criadores de sistemas, códigos e normas para todos os demais.

#### O ANARQUISMO EM FACE DA ESQUERDA

Esquerda em relação antagonista com a direita: o anarquismo está fora dessa lógica maniqueísta. Nele, não está em questão polaridades extremas nem meio termo apaziguante. O foco analítico considera o entorno social. Em relação a este, as pessoas são *conformadas* ou *rebeldes*. Pois bem, no anarquismo parte-se da negação do princípio de autoridade e da afirmação incisiva do princípio de liberdade tanto para a reflexão como para uma atuação quanto às relações societárias humanas.

Nessa perspectiva, esquerda e direita são dimensões equivalentes, verso e reverso de um mesmo dinamismo societário. Nisto reside o campo do pensamento político e social de Marx: no princípio de autoridade, disposto a intervenções e imposições; ação e reflexão, aportadas nas noções de superioridade e hierarquia, produzindo determinismos, reducionismos, exclusivismos; reverberações de essencialismos e da concepção de natureza humana gestora de necessidades.

Marx, como economista burguês, socialista autoritário e filósofo positivista, elaborou um pensamento que nada tem que ver com a concepção existencial anarquista. Apesar dele ser tido, entre seus partidários, na medida de revolucionário, não vejo motivo para tal. Seu comunismo, último estágio humano, é próximo da idéia de paraíso terrestre dos cristãos. Os cristãos vaticinam uma idade de ouro, sem morte nem dor, em que leão e cordeiro pastarão juntos, e nem por isso são revolucionários!

No geral, as biografias são apologéticas. Criam ídolos. Fazem isso através de um esvaziamento das *relações*

estabelecidas, interesses, conflitos e impasses constitutivos da vida de qualquer mortal. Quanto aos clássicos das Ciências Sociais, de certo modo, eles chegam a delinear um predestinado, esquecendo do caráter social do comportamento humano. Há um desmerecimento desse critério, quando são apresentados pensadores consagrados. A vinculação destes com um ou alguns dos segmentos das elites no poder não deveria ser menosprezada. Nesse sentido, é bom não esquecer ter sido Engels grande industrial.

Viveram num século conturbado, de crescimento do industrialismo, de afirmação dos Estados-nacionais, de intensas comoções sociais, da formação do movimento operário internacional. Os clássicos fizeram sua opção ainda que desconversando sobre: sob a 'superstição' da neutralidade axiológica do conhecimento ou da 'obscurantista' dialética esclarecida, explode intensa paixão pela ordem burguesa! A melhor maneira de favorecê-la seria apresentando-se enquanto alheios às querelas da vida: saber imaculado, conhecimento puro. Aqui impossível não utilizar o sofisma (NASCIMENTO, 2007) – outro nivelador de liberais e marxistas.

O pensamento econômico de Marx é favorável à burguesia: o capitalismo seria uma fatalidade na história. Seu socialismo é ditatorial e o etapismo caracteriza a história como transição por estágios sucessivos, rumo ao fim das classes. A História, com 'H' e no singular, toma um sentido de teleologia, dando-se da mesma forma que o cristianismo define a existência humana, enquanto escatologia. Diante das diversas razões humanas, a superioridade da racionalidade científicista apresenta-se como fonte única da Verdade da sociedade. Parte-se da idéia de que o comportamento humano obedece às "leis" naturais. Seu conhecimento seria mais bem dirigido pelo "socialismo científico", em oposição ao "socialismo utópico". O primeiro seria revolucionário e o segundo reacionário.

Os anarquistas são negativistas<sup>7</sup>, isto é, recusam o princípio de autoridade. Para Marx, pelo contrário, a hierarquia é central. Com graus diferentes, Proudhon, Bakunin e Stirner execraram a transcendência-imanência, a subalternização das pessoas a alguma entidade superior, vinda sob rótulo do Estado ou da razão. Proceder de maneira a fixar numa pessoa ou num grupo a última palavra sobre o que quer que seja é criar nova idolatria. Isto acontece em grau culminante no marxismo porque, pensando nos 'marxistas heterodoxos' e 'marxistas libertários', por mais que critiquem o referencial, sempre haverá algo intocável. Reinstalam ido-

latria quando inauguram marxismo e seus intérpretes: leninismo, trotskismo, castrismo. O mesmo se dá quando alguns inventam stirnerismo, bakuninismo, proudhonismo... Reduzir o anarquismo a um ou dois nomes é agir, senão com má fé, com absoluto desconhecimento da matéria.

No anarquismo a ciência é objeto de apropriação. E mesmo assim nem todos os anarquistas a utilizam. Entre os anarquistas, clássicos apenas Kropotkin procurou configurar um 'anarquismo científico', confrontando o 'socialismo científico'. Contudo, não ficou isento das críticas de outros anarquistas. Movendo-se na lógica racionalista Kropotkin focou o caráter irracional da organização capitalista. Proudhon, Stirner e Bakunin também foram ágeis em apontar o uso da ciência em favor do arbítrio e da exploração. Para estes, a razão é dimensão humana tão importante como as demais. Nem mais, nem menos.

Não obstante a conhecida ojeriza à religião pelo marxismo, que se declara ateu, ele se constitui na última expressão do cristianismo. O liberalismo a penúltima. A maneira pela qual, no marxismo, a religião é tratada corresponde à forma como as várias correntes cristãs se vêem: cada uma abomina as outras. Ademais, se no cristianismo o espírito tem a primazia, no marxismo, a razão ocidental toma esse lugar. Por meio dela, seria possível desvendar o funcionamento da infra-estrutura econômica da sociedade. Ela determinaria, ainda que "em última instância", o conjunto da vida social. Seguindo esse determinismo há, na seqüência, o político e o jurídico como sucessivas fontes mais importantes da vida social. Por sua vez, no anarquismo toda a existência humana é relevante: a mulher, a criança, a escola, a cultura, a arte, mentalidades, amor, sexualidade, entre outros, são importantes como a economia.

Visto de uma perspectiva mais larga, é possível discernir o marxismo compondo um dos segmentos do diversificado campo do cristianismo: seu ser supremo é a Humanidade, reverberando a perspectiva dos modernos em que o antropocentrismo toma o lugar do teocentrismo (MAKHAYSKI, 1981). O centro é ocupado pelo "Homem" não mais por Deus. A razão científica substitui a revelação divina. Porém, um e outro são tidos, por seus respectivos adeptos, como meio único e suficiente para desvelar a 'verdade' da 'realidade'. Não por acaso, a palavra 'teoria' contém 'téu', Deus. Analisando as implicações e desdobramentos de sua época, Stirner definia os modernos como devotos, a modernidade como cristianismo e o Estado como igreja (STIRNER, 2004).

<sup>7</sup> Sobre negativismo, enquanto perspectiva analítica, ver Nascimento (2002, p. 72-82); Nascimento (2006, p. 39-66).

Prossigamos. Karl Marx e Friedrich Engels são apresentados pelos seus partidários na medida de iluminados criadores do 'socialismo científico'. Nesse assunto, é curioso o abandono na contemporaneidade do termo 'socialismo científico' e a permanência de seu par, 'socialismo utópico'. Este termo é proferido quando se pretende desmerecer e desqualificar o pensamento de figuras como Fourier, Saint-Simon, Proudhon e todos que não se filiem ao socialismo marxista.

Criticando em Marx uma disposição messiânica e salvacionista, Bakunin o chamava de "Moisés do proletariado" (NORTE, 1988). Os escritos de Marx e de Engels são tidos, com graus diferentes, enquanto textos sagrados, da mesma forma como acontece com as escrituras sagradas no cristianismo. Como se não bastasse, ambos possuem seu *Index Librorum Phroibitorum*. Se do cristianismo vem a idéia de 'povo eleito' para redenção da Humanidade, este papel cabe, no marxismo, ao operariado, o trabalhador dos grandes complexos fabris. Camponeses, pequenos artesãos, comerciantes e industriais correspondem aos ímpios no cristianismo.

Os anarquistas ocupam nesse imaginário o papel de agentes do mal, delinqüentes (LOMBROSO; MELLA, 1978) irrecuperáveis, anti-sociais compulsivos. Cesare Lombroso deu ares científicos a preconceitos sociais. Atualizando racismo, refletiu sobre atos anti-sociais. A delinqüência teria, em sua perspectiva, causas genéticas. Para ele, os anarquistas eram os mais perigosos. Por fim, o marxismo, como cristão, é universalista, proselitista, catequista e, lembrando Glucksmann (1978), implica sociedade concentracionária, punitiva. Creio ser esta amostra o suficiente para perceber o marxismo como última forma do cristianismo.

É possível alguém objetar ser o anarquismo 'também' religião. Para mim, isto esboça um estrebuchar... O anarquismo não é universalista; contém ateísmo, antideísmo, agnosticismo e espiritualidade. Espiritualismo sem dogmas, sanções, mandamentos<sup>8</sup>. O liberalismo é laico e o marxismo, ateu, mas ambos universalistas como os fundamentalismos cristãos. Democracias usam o calendário e ritualísticas cristãs, empossando presidentes, inaugurando obras, etc.. Países marxistas, arremedando fanáticos cristãos, perseguiram quem não professava o credo ateu. Aliás, esquerda e direita são indicativos da proveniência cristã da política institucional, pois não remetem ao tribunal de Deus, ao bíblico juízo final?

O pensamento de Marx é, num enfoque amplo, uma ode à civilização ocidental e, num restrito, ao capitalismo. Trata-se de sua conservação imediata, mesmo que com as escusas de pretender sua abolição... num futuro bastante remoto. No anarquismo, há vibrações anti-modernas, recusando posturas laudatórias ao industrialismo. Este não é fatal nem há algum sentido benéfico que lhe seja inerente. Também não se trata no anarquismo da oposição 'modernidade-tradição', onde o primeiro é superior e o segundo indício de obsolescência. Apesar de existir nos anarquismos expressões deslumbradas com o brilho frio do aço industrial, isso não traduz unanimidade.

É importante evidenciar essa dissonância, mesmo porque prevalece entre estudiosos e muitos anarquistas uma leitura homogeneizante do anarquismo. Desconsideram especificidades, transbordando os limites disciplinares e disciplinadores das perspectivas teórico-metodológicas nos saberes vigentes. A cegueira teórica, narcisista, que é de um tipo especial, pois lhe são visíveis apenas imagens em superfícies espelhadas.

O pensamento anarquista recusa não arranjos societários miméticos, mas o modelo civilizacional vigente, fundado no pensamento único, cauterização dos sentidos e do entendimento, através de um processo de enrijecimento dos sentimentos e dogmatização do pensamento. Além do mais, enquanto o marxismo implica culto à personalidade, justificado por um uso 'genial' da ciência por Marx, no anarquismo não há espaço para cultos, nem primazia da razão. O anarquismo resulta do caldeamento de fenômenos sociais, ocupando certas pessoas uma posição particular, não absoluta, nesse processo.

Por fim, para quem crê na possibilidade de aproximação do anarquismo com o marxismo, é bom lembrar Bakunin (2000), quando afirmou a inabilidade do diálogo com socialistas burgueses. Preferiu debater com aristocratas. A história lhe deu razão. Sua vida registra que o Czar, comparado a Lênin e outros marxistas<sup>9</sup>, foi mais condescendente com oponentes. Na U.R.S.S, pena capital e Gulags prosperavam; a Tcheca agia com mãos de ferro, disparando pistolas, fincando picaretas e, quando não alcançava seus objetivos, estabelecendo a cizânia. Periódicos anarquistas no Brasil da primeira república registram a colaboração de marxistas com a repressão<sup>10</sup>. Definitivamente, os anarquistas não são "irmãos", "primos", nem têm parentesco com o marxismo nem nada que ver com esquerda-direita!

<sup>8</sup> Este assunto merece abordagem específica que não cabe nos limites deste artigo. Tolstói e Ghandi são referenciais. No Brasil Maria Lacerda de Moura. Ver Tolstói (1994); Moura (1926).

<sup>9</sup> Muito esclarecedor deste aspecto é o livro visceral de Glucksmann relacionando Estado marxista (U.R.S.S.) com campos de concentração. Ver Glucksmann (1978, p. 36-37).

<sup>10</sup> Sobre repressão governamental e a participação de marxistas enquanto delatores no período de Arthur Bernardes: Samis (2002).

## REFERÊNCIAS

- BAKUNIN, M. A Reação na Alemanha. In: BARRUÉ, Jean. *O anarquismo hoje*. Lisboa, Portugal: Assírio & Alvim, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Textos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Deus e o Estado*. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, Nu-Sol, SOMA, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Escrito contra Marx*. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, Nu-Sol, SOMA, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Estatismo e anarquia*. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, Nu-Sol, SOMA, 2003.
- BANCAL, Jean. *Proudhon: pluralismo e autogestão*. Tradução Plínio Augusto Coelho. Brasília: Novos Tempos, 1984.
- BARRUÉ, Jean Bakunin e Netchaiev. Três Estudos sobre Bakunin. In: BARRUÉ, Jean. *O Anarquismo Hoje*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1976.
- CARRAPATO, Júlio. *Resposta de um anarquista aos últimos moicanos do marxismo e do leninismo, assim como aos pintainhos da democracia*. Vila Real de Santo Antonio: Sotavento, 1991.
- FERREIRA, José Maria Carvalho. *Portugal no Contexto da "Transição para o Socialismo": história de um equívoco*. Blumenau: FURB, 1997.
- GLUCKSMANN, André. *A cozinheira e o canibal: ensaio sobre as relações entre o Estado, o marxismo e os campos de concentração*. Tradução Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GUÉRIN, Daniel. Irmãos Gêmeos – Irmãos Inimigos. In: MALATESTA, Errico. (et al.). *O Anarquismo e a Democracia Burguesa*. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.
- GURVITCH, G. *Proudhon e Marx*. Lisboa: Presença, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Proudhon*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1983.
- JACKSON, J. *Hampden Marx, Proudhon e o Socialismo Europeu*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- JOYEUX, Maurice. et al. *Os Anarquistas Julgam Marx*. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2001.
- LOMBROSO, Cesare; MELLA, Ricardo. *Los anarquistas*. Barcelona: Júcar, 1978. (Biblioteca Júcar de Política).
- MALATESTA, Errico. et al. *O Anarquismo e a Democracia Burguesa*. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.
- MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, [19—]. (Tomo I e II)
- \_\_\_\_\_. *Miséria da Filosofia*. Tradução J. C. Morel. São Paulo: Ícone, 2004.
- \_\_\_\_\_. Crítica ao programa de Gotha. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Sagrada Família*. São Paulo: Moraes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O Anarquismo*. São Paulo: Acadêmica, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Manifesto do Partido Comunista*. Moscou: Progresso, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LÉNINE, V. I. *A sociedade comunista*. Tradução Maria Paula Duarte. Lisboa: Estampa, 1975. (Biblioteca do Socialismo Científico).
- MENEZES, Djacir. *Proudhon, Hegel e a dialética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- MOURA, Maria Lacerda de. *Religião do amor e da beleza*. São Paulo: Typographia Condor, 1926.
- NASCIMENTO, Rogério H. Z. *Florentino de Carvalho, pensamento social de um anarquista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- \_\_\_\_\_. Anarquia nas humanidades: perspectiva negativista no estudo da sociedade. *Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes*. Campina Grande, n. 11. p. 72-82. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Indisciplina: experimentos libertários e emergência de saberes anarquistas no Brasil*. 388 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Política) – PUC, São Paulo. 2006. Disponível em: [www.sapientia.pucsp.br](http://www.sapientia.pucsp.br) Acesso em: fev. 2007.
- \_\_\_\_\_. Sofisma é imprescindível à democracia, ou como mentir apenas dizendo verdades, ou ainda "Sorria! Você está sendo filmado!" *Verve*, São Paulo, n.11, p. 156-167, 2007.
- NEVES, R. das. *Marxismo: escola de ditadores*. Rio de Janeiro: Mundo Livre, 19[—].

- NORTE, Sérgio Augusto Queiroz. *Bakunin: sangue, suor e barricadas*. Campinas: Papirus, 1988.
- PASSETTI, Edson; RESENDE, Paulo-Edgar (Orgs.). *Proudhon*. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- PROUDHON, Pierre-Joseph *Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria*. Tradução J. C. Morel. São Paulo: Ícone, Imaginário, Nu-Sol. 2003. (Tomo I.)
- ROCKER, Rudolf. *As idéias absolutistas no Socialismo*. (Tradução Nicolau Bruno) São Paulo: Sagitário, 1946. (Coleção Perspectivas II).
- SAMIS, Alexandre Ribeiro. *Clevelândia: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil*. São Paulo: Imaginário, Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.
- SOUZA, José Crisóstomo de. *A Questão da Individualidade: a crítica do humano e do social na polêmica Stirner-Marx*. Campinas: UNICAMP, 1993.
- STIRNER, Max. *O Falso Princípio de Nossa Educação*. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Algumas Observações Provisórias a Respeito do Estado Fundado no Amor*. Verve, São Paulo, n. 1, p. 13-21, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Os Mistérios de Paris*. Verve, São Paulo, n. 1, p. 11-29, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Arte e Religião*. Verve, São Paulo, n. 4, p. 67-78, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O Único e sua Propriedade*. Tradução João Barrento. Lisboa: Antígona, 2004.
- TCHERKESOFF, Varlan. *Erros e Contradições do Marxismo*. Rio de Janeiro: Mundo Livre, 1964.
- TOLSTOI, Lev. *O reino de Deus está em vós*. Tradução Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- TRAGTENBERG, Maurício (Org.). *Marxismo heterodoxo*. Tradução Beatriz Berg, Daniel Aarão Reis Filho, Horácio Gonzalez. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- TRINDADE, F. *O Essencial Proudhon*. São Paulo: Imaginário, Nu-Sol, SOMA, 2001.

---

Recebido em junho de 2007

Revisado e aprovado para publicação em agosto de 2007

---



**ariús**

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Políticas públicas de estímulo à cooperação entre pequenas e médias empresas de setores tradicionais: uma análise crítica

DARCON SOUSA

Universidade Federal de Campina Grande

### RESUMO

Este artigo discute a participação do Estado em experiências de desenvolvimento regional focadas no incentivo à cooperação entre empresas. O crescimento de políticas de desenvolvimento que priorizam redes de empresas insere-se num conjunto de transformações do capitalismo moderno. Após a apresentação dos fenômenos que caracterizam essa reestruturação do sistema, o artigo apresenta e analisa alguns trabalhos publicados sobre o estímulo à formação de arranjos produtivos como meio de promoção à geração de emprego e renda, destacando uma visão crítica acerca do papel dos governos nesses empreendimentos, principalmente por infligir transferências de recursos públicos para empresas particulares, com o agravante de não alcançar o desejado desenvolvimento local, devido aos equívocos de seu modo de atuação.

**Palavras-chave:** Reestruturação. Políticas públicas. Cooperação interempresarial.

## Public policies to stimulate cooperation between small and medium sized companies in traditional sectors: a critical analysis

### ABSTRACT

This article discusses the participation of the State in experiences of regional development focused in incentives of cooperation among companies. The growth of development policies that prioritize network of companies is inserted in a set of transformations of modern capitalism. After the presentation of the phenomena that characterize this reorganization of the system, this article presents and analyzes some published works on the stimulation of formation of productive arrangements as a way to promote, and generate jobs and income, emphasizing a critical vision concerning the role of the governments in these enterprises, especially because they impose the deviation of public resources for private companies, with the aggravating fact that they do not to reach the desired local development due to the mistakes in their way of action.

**Key Words:** Restructuring. Public Policies. Cooperation among companies.

### Darcon Sousa

Mestre em Economia Regional pela UFCG. Professor da Unidade Acadêmica de Administração e Contabilidade – CH/UFCG.

E-mail: darcon.sousa@ig.com.br

### Endereço para correspondência:

Rua Ana Almeida de Castro, 248. Bairro Santa Rosa.  
CEP 58107-073 – Campina Grande – PB.

## INTRODUÇÃO

As desigualdades oriundas do modo de produção capitalista preservaram a preocupação de Estados nacionais com as conseqüências dos desequilíbrios econômico-sociais, acentuados, mesmo após a consolidação do mais recente processo de reestruturação do sistema, perceptíveis nas condições de emprego e renda das populações dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Até o final do século passado, a ideologia que inspirou a renovação capitalista apregoava a necessidade de os Estados criarem condições favoráveis para a livre circulação de mercadorias e de capitais, fatores impulsionadores do progresso e da modernização das economias nacionais. A flexibilização das leis trabalhistas, a privatização de empresas estatais e a eliminação de barreiras às trocas comerciais entre nações ainda fazem parte do receituário liberal rumo à prosperidade.

Entretanto, a “mão invisível” do mercado nunca prescindiu do braço forte de governos para favorecer a acumulação e perpetuar interesses.

No Brasil, durante o período das reformas liberais, setores econômicos em sintonia com o aparelho estatal, beneficiaram-se das mudanças e se apropriaram de parte considerável da riqueza nacional, por meio das privatizações de empresas e de concessões para exploração de atividades, antes consideradas exclusivas da função pública. Tais processos cercaram-se de aspectos que levantaram dúvidas quanto a sua lisura, assim como em relação aos benefícios sociais que deles resultariam, visto terem sido concebidos e executados sem uma adequada discussão e participação que envolvesse os segmentos representativos da sociedade.

Governos estaduais têm promovido a mobilidade de empresas de uma parte a outra, em busca de menores custos de instalação e funcionamento, cujos ganhos invariavelmente resultam em maiores lucros, não em preços menores. Nesse processo, as grandes corporações são as beneficiárias.

Na ausência de grandes empresas, a alternativa que resta aos governos é apoiar os empreendimentos de pequeno porte, segmento no qual se insere uma enorme diversidade de atividades com graus variados de importância e de organização, que são contempladas na articulação de políticas públicas de desenvolvimento regional. Essas políticas também variam em formatos diversos, os quais visam estender o braço estatal a negócios que parecem não ser viáveis sem esse apoio.

Sem poder de pressão, atuando isoladamente, cresce o movimento de setores de atividades similares cuja

principal característica é a presença de pequenas empresas que, organizadas em torno de relações de parceria com os governos, buscam ajuda para o incremento ou construção de projetos em forma de pólos, distritos, clusters, associações, arranjos produtivos, entre outros, na tentativa de se criarem condições propícias à conquista de vantagens competitivas para as empresas participantes, o que sempre demanda participação financeira do agente público.

Tal fato também é resultado de um fenômeno da nova fase capitalista: o conceito de “redes de empresas”, aplicado em experiências bem sucedidas em alguns países desenvolvidos, a exemplo da Itália, no sentido de buscar, no incentivo aos aglomerados de pequenas empresas, um caminho para a melhoria das condições econômicas e sociais.

Muitos projetos mobilizam atores variados: pesquisadores, empresários, instituições públicas e privadas, todos envolvidos em identificar, estudar e apoiar atividades econômicas que comportam micro e pequenas empresas, na crença de que esta é uma solução para os problemas regionais de emprego e renda. Esse esforço tem obtido conquistas importantes, entre as quais se destaca uma produção científica que possibilita a interface entre diversos ramos do conhecimento. O trabalho acadêmico justifica-se na medida em que são visíveis a complexidade e a importância das políticas públicas de desenvolvimento regional e de suas repercussões. Não obstante, muitos equívocos têm sido cometidos em função de erros de avaliação técnica e da postura do setor público, decorrente da adoção de critérios inadequados nas decisões que visam tornar realidade planos de incremento das atividades produtivas.

Na origem dos erros técnicos estão: a desconsideração às vocações locais, ausência de interpretações corretas sobre a dinâmica dos mercados e o despreparo dos atores envolvidos no que se refere a um conjunto de requisitos e de habilidades que qualquer esforço coletivo exige. Do ponto de vista da atuação do setor público, o que está em jogo é o desembolso de recursos que precisam ser justificados em função dos benefícios sociais que o seu uso deve significar.

Este artigo pretende realçar os problemas identificados em programas de estímulo à cooperação interempresarial já implementados, cujos resultados estão publicados. Diante de tais resultados, procura-se analisar, principalmente, o curso da ação pública, com o objetivo de levantar questões que suscitem a preocupação com os interesses da sociedade, constituídos como argumentos que justificam a aplicação de recursos e esforços para tocar esses projetos de desenvolvimento regional.

## REESTRUTURAÇÃO INDUSTRIAL E RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS

As transformações no comportamento das organizações são revisadas por Castells (1999), que utiliza a expressão “empresa em rede” para representar um conjunto de relações, hoje desenvolvidas entre empresas que buscam flexibilidade para enfrentar um ambiente competitivo em contínua mutação.

A intensificação das relações inter-organizacionais na atual conjuntura empresarial deve-se ao esgotamento do modelo de produção em massa, paradigma da produtividade industrial, desde quando, no início do século XX, Henry Ford colocou em prática suas idéias inovadoras para o mundo de então, revolucionando a produção de automóveis, cujo laboratório de experiências era a fábrica da Ford. Do ponto de vista da organização interna, o protótipo de empresa exaltado por Ford pressupunha a necessidade de a própria empresa executar todas as fases da produção, desde a fabricação de matérias-primas até a montagem do produto final. Era preciso garantir a qualidade dos componentes e o cumprimento dos prazos, objetivos que só poderiam ser alcançados se tudo fosse feito internamente.

Segundo Womack et al. (1992), a total integração vertical representou enorme burocratização das empresas, fator gerador de novos problemas. A estrutura organizacional do fordismo foi imitada por segmentos industriais em todas as regiões industrializadas e em diferentes ramos de atividade.

A partir dos anos setenta, novas condições de mercado, influenciadas principalmente pelas tecnologias da informação e oriundas da necessidade de reestruturação do capitalismo, exigem arquiteturas organizacionais flexíveis, capazes de adaptarem-se a uma ambiência que seria caracterizada cada vez mais por incerteza, volatilidade e velocidade nas mudanças.

Ainda de acordo com Womack et al. (1992), as soluções já estavam sendo testadas no Japão, precisamente na fábrica da Toyota, com a aplicação dos princípios da produção enxuta, consolidados no início da década de 1960. Os métodos de produção implementados pelo toyotismo, baseados na desintegração da produção, privilegiam as relações entre empresas via rede de fornecedores, transformando profundamente a natureza dos relacionamentos inter-organizacionais, pautados agora na lógica da cooperação, da interdependência e da confiança mútua. Em total antagonismo ao pensamento de Ford, os formuladores da produção enxuta acreditavam ser possível às empresas diferentes : partilhar recursos humanos, trocar informações e desenvolver projetos de produtos conjuntamente, tendo objetivos e interesses

comuns. Os ganhos obtidos com a redução de custos e a melhoria da qualidade tornaram-se evidências concretas de que a eficiência coletiva da produção enxuta respondia tanto às exigências de mais produtividade quanto às instabilidades do mercado.

Além das idéias contidas na produção enxuta, de acordo com Piore e Sabel (*apud* CÂNDIDO, 2001), o conceito de “especialização flexível” inspira a multiplicação das novas formas de interação entre pequenas, médias e grandes empresas, em contraposição ao modelo econômico da produção em massa. Pequenas empresas ganham importância e as relações de cooperação com as grandes crescem através da descentralização produtiva, para o que as empresas precisaram reestruturar-se.

Os resultados dessas transformações no modo de produzir em algumas regiões apontam para uma relação direta entre um maior dinamismo econômico e a aplicação dos novos conceitos, que preconizam a organização de redes de empresas como forma de obterem-se vantagens competitivas com a implementação de soluções para problemas comuns via compartilhamento de recursos e troca de conhecimentos. Conforme escreve Amato Neto (2000, p. 35):

Desde os anos 70 está sendo verificada uma mudança na organização industrial, com a criação dos distritos industriais da chamada Terceira Itália, os sistemas produtivos locais na França, na Alemanha e no Reino Unido, O Vale do Silício nos EUA ou as redes de empresas no Japão, na Coreia e em Taiwan. Nessas regiões, pequenas e médias empresas começaram a incorporar tecnologias de ponta nos processos produtivos, a modificar suas estruturas organizacionais internas e a buscar novos vínculos com o entorno sócio-econômico, de modo a constituir via de reestruturação industrial que pudesse competir em alguns setores com as grandes empresas.

Casarotto e Pires (1999) relatam experiências concretas sobre mecanismos de integração entre empresas, os quais promoveram desenvolvimento considerável na região da Emília Romana, Itália. Os modelos de redes relacionais apresentados por esses autores enfatizam como objetivo: a valorização de produtos, o acesso ao crédito, o desenvolvimento integrado de tecnologias ou a criação de órgãos que produzem pesquisas e prestam consultoria a segmentos específicos. Também a associação de pequenas empresas constitui um foco importante nos modelos de redes descritos. Como exemplo é citada a Associação das Pequenas Indústrias da Reggio Emília, formada por cerca de 500 empresas interessadas em formar consórcios para garantia de crédito, para exportar ou para integrar competências. Vários serviços são oferecidos aos associados, entre os quais se incluem ati-

vidades de caráter associativo, interpretação e divulgação de normas técnicas, suporte à exportação, consultoria para expansão ou melhoria de processo/produto, atualização nas matérias fiscais, assessoria em assuntos trabalhistas, além da aquisição e difusão dos fluxos de informações entre as empresas. Para os autores referidos, a conquista de vantagens competitivas, imprescindível para a sobrevivência das empresas em cenários de forte pressão concorrencial, será alcançada, se a empresa estiver inserida em sistemas organizados e orientados para assegurar as condições necessárias ao êxito coletivo. Segundo os autores:

[...] essas vantagens competitivas não são necessariamente vantagens específicas ou exclusivas de uma empresa, mas de um sistema coeso, baseado em uma rede relacional entre empresas e instituições de qualquer natureza, ou ainda baseado na excelência desenvolvida em um território determinado. (CASAROTO; PIRES, 1999, p.124).

O novo padrão de relacionamento entre empresas é conseqüência direta dos processos de reestruturação industrial, nos quais a desintegração vertical (redução da cadeia de atividades de uma empresa) é resultado das estratégias de focalizar esforços em operações que gerem vantagens competitivas, conjugadas às práticas de parcerias, o que denota a importância das relações inter-empresariais.

No Brasil, algumas pesquisas tratam as relações entre empresas em suas mais diversas características, revelando dificuldades a serem superadas e potencialidades a serem exploradas, assim como experiências positivas que podem inspirar novas modalidades de competição industrial e soluções para o desenvolvimento regional.

Cândido e Abreu (2000) destacam que os aglomerados industriais também estão entre os novos modelos de organização empresarial que privilegiam a parceria, a colaboração, a associação e a complementaridade, características do atual ambiente da gestão de negócios. Para os autores referidos, os aglomerados podem constituir-se em alternativa para pequenas e médias empresas atuarem em conjunto, na busca por vantagens competitivas capazes de sustentar um processo de desenvolvimento econômico de uma região.

Zawislak e Ruffoni (2001), ao estudarem as características de quatro redes de empresas no Rio Grande do Sul, concluíram que, apesar da existência de condições competitivas nas redes analisadas, há a necessidade de transformá-las em Sistemas Locais de Inovação e Produção que incorporem cooperação, inovação e coordenação sistêmica, como forma de conquistarem mais competitividade no mercado.

A pesquisa de Oliveira e Batista (2001) objetivou

analisar a intensidade de realização de alianças estratégicas, especificamente entre as empresas de pequeno porte do pólo calçadista de Fortaleza. Os resultados mostraram que 48,5% das empresas pesquisadas adotam ou já adotaram alianças, nas quais se destacam as que envolvem clientes intermediários, cujo objetivo principal é melhorar o sistema de distribuição dos produtos. Nas alianças desenvolvidas com concorrentes, os objetivos dividem-se igualmente entre compartilhar equipe de vendas e comprar matéria-prima em conjunto. Do total de empresas, 79% estão dispostas a realizar alianças estratégicas. Das que nunca realizaram alianças, 60% disseram estar dispostas a fazê-lo, preferencialmente com fornecedores. Na conclusão da pesquisa, os autores recomendam a disseminação da cultura associativista entre as empresas de pequeno porte investigadas, como forma de quebrar barreiras que impedem a intensificação da adoção de alianças estratégicas com concorrentes do mercado doméstico e de âmbito internacional.

A adoção de estratégias cooperativas é mais importante no caso de pequenas empresas, para quem as chances de conquista de mercados isoladamente são menores.

Nas grandes empresas, o desenvolvimento de funções-chave para aplicação a produtos e processos é muito mais intenso, dada a estrutura organizacional ampla, criada para dar suporte à produção elevada e/ou diversificada. Logo, os investimentos em marketing, logística, pesquisa, tecnologia e recursos humanos agregarão valor aos produtos e serviços ofertados.

Já na pequena empresa e especificamente na indústria, essa possibilidade é remota, havendo concentração na produção e adequação de uma estrutura mínima de apoio ao negócio, distante da sofisticação das grandes empresas, em razão da complexidade crescente dos fatores determinantes da competitividade. O resultado para as pequenas empresas é a perda da capacidade de competir, menos em situação de limitações de mercados, causadas por especificidades de renda, localização ou outros motivos que protegem, mesmo que por tempo indeterminado, a pequena empresa da exposição à concorrência. Mas, como a integração econômica abre a perspectiva de que, independentemente da velocidade com que ocorra, todos os negócios precisam preparar-se para o quadro de competição na era da globalização, a preocupação em pensar como as pequenas empresas poderão compensar as desvantagens em relação às grandes é justificável.

Ainda com referência às funções-chave para o sucesso de qualquer negócio, a saída para os pequenos passaria pelo uso compartilhado das funções citadas, de maneira que, através da cooperação e integração articu-

ladas, todos possam beneficiar-se de recursos que, isoladamente, não seriam conseguidos.

A constituição das redes dá-se não só por decisão da grande empresa em subcontratar pequenas e médias firmas, mas também por iniciativas dessas últimas em relação a outras do mesmo porte, na procura por oportunidades de empreendimentos cooperativos. As alianças entre empresas proliferam-se, fundadas no compartilhamento de tecnologias, mercados e conhecimentos. Embora a origem da empresa em rede não tenha sido condicionada pelos novos paradigmas tecnológicos, sua evolução é facilitada pelas tecnologias de informação e, em muitos casos, a consolidação das redes passa a influenciar o ritmo do progresso dessas tecnologias.

Para operar no novo paradigma, a empresa em rede precisa de arquiteturas organizacionais adaptáveis ao contexto da economia global, favorável ao modelo horizontal de organização, caracterizado pelo trabalho em equipe, valorização do desempenho, foco no cliente, treinamento e informação. A empresa em rede é parte da sociedade em rede, de onde emergem códigos a serem assimilados pela organização empresarial, impulsionada pela busca e preservação de vantagens competitivas.

#### ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO ESTADO EM EXPERIÊNCIAS DE PROMOÇÃO DA COOPERAÇÃO INTER-EMPRESARIAL

A amplitude da produção acadêmica sobre as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento regional via incentivo à cooperação entre firmas justifica focos variados na análise dessas políticas, quais sejam: seus pressupostos, formatos e resultados. Neste trabalho<sup>1</sup>, são discutidas algumas experiências, nas quais se procura realçar a preocupação com os modos de intervenção do Estado, principalmente destinando recursos para alavancar atividades produtivas, cujo resultado nem sempre significa a promoção do desenvolvimento regional ou justifica o dispêndio de recursos públicos que precisam ser legitimados pelo interesse social.

Nesse sentido, Filho e Souza (2005) discutem como as redes de Micros e Pequenas empresas estão inseridas no conjunto das políticas públicas, destacando a preocupação em verificar o grau de assistencialismo presente nessas políticas, o que impediria a utilização das mes-

mas como ferramenta efetiva de desenvolvimento econômico e de combate aos problemas sociais. Esses autores destacam que o fato de as políticas públicas terem deixado o foco individual para uma abordagem que contemple um conjunto de firmas inibe a prática do paternalismo, além de propiciar o aumento da capacidade de atendimento a um maior número de empresas.

Para averiguar essas hipóteses, duas experiências são relatadas. A primeira tenta fornecer uma amostra dos programas brasileiros de fomento às redes, a partir de informações junto aos coordenadores de projetos dessa natureza: um da Secretaria de Desenvolvimento Estadual do Rio Grande do Sul e três dos escritórios regionais do Sebrae, em Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo. Vale salientar que o Sebrae, mesmo não sendo uma instituição pública, é uma entidade que recebe recursos das empresas, intermediados pelo governo federal, estando sempre inserida nas políticas públicas de desenvolvimento regional. Os dados da pesquisa destacam aspectos e ações comuns aos programas: criação de mecanismos para estimular a adesão dos empresários, planejamento da implantação de práticas coletivas, assistência financeira e organização de eventos.

Na segunda experiência, vinte e três redes de cooperação em diversos lugares do Brasil são pesquisadas. A conclusão é de que a “assistência paternalista”, baseada na visão de suporte às micros e pequenas empresas como ação social, continua presente. Outra informação importante: não obstante a constituição das redes tenha tido impacto positivo na geração de vantagens competitivas para os participantes, na maioria dos casos, isso não trouxe repercussão no desenvolvimento da região.

A articulação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento das atividades produtivas sob a forma dos “fóruns de competitividade” é o objeto de interesse de Antero (2006). Nos fóruns, empresários, trabalhadores e governo estão devidamente representados, o que pode diminuir os riscos de erros e distorções, na medida em que se constrói um espaço de discussão amplo, visando à obtenção do consenso para a formulação de metas e implementação de decisões. Tomando como exemplo o setor de confecções, a principal política desenvolvida é o incentivo aos arranjos produtivos locais, tido como importante mecanismo de promoção do desenvolvimento regional.

<sup>1</sup> A pesquisa desenvolvida aqui é do tipo bibliográfico, caracterização compatível com o objetivo de contribuir para uma maior visibilidade de um tema atual, cujo debate tende a evoluir. Com relação à sua abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pelo seu caráter social e pela maneira de tratar as questões que cercam sua problemática. A principal fonte da pesquisa constitui-se de artigos publicados sobre o assunto, os quais relatam experiências e idéias que podem dialogar com o pressuposto central do trabalho, qual seja: as intervenções governamentais, no sentido de apoiar a cooperação entre pequenas e médias empresas, não promovem o desenvolvimento local e favorecem à apropriação indevida de recursos públicos por parte de agentes privados.

A menção feita na pesquisa referida, de que a política moderna não aceita que o Estado seja o ator dominante no processo político, coaduna-se com a filosofia do fórum, apesar de que, no mesmo trabalho, associa-se a idéia de aglomerações produtivas à conquista de competitividade, para o que se faz necessária a existência de políticas públicas. Essas políticas podem assumir, entre outras, a forma de: criação de linhas de crédito específicas, redução de impostos, apoio à comercialização, estendendo-se a outras de caráter mais amplo, tais como a diminuição da informalidade, reforma trabalhista, incentivo ao empreendedorismo etc.

A pesquisa de Cândido (2002) demonstra a preocupação com o papel do Estado e das políticas públicas no contexto da formação de redes inter-organizacionais como instrumento de promoção da competitividade empresarial. Várias formas de atuação do Estado são analisadas, assim como os modelos de desenvolvimento regional. Os modelos “progressista” e “misto” são os indicados para as políticas de desenvolvimento, nos quais se incluem a presença imprescindível do Estado e a valorização do envolvimento da comunidade local, o que comporta aspectos políticos, econômicos e sociais.

Ao investigar a qualidade e a intensidade das relações inter-organizacionais do setor de confecções da região metropolitana de Campina Grande, no estado da Paraíba, Sousa (2002) suscita a preocupação com a verificação da existência de cooperação e integração entre as empresas como condição para a implementação de políticas públicas de estímulo à competitividade do setor. Como atesta a pesquisa, a ação do Estado sem critérios adequados propicia a ocorrência de erros e distorções contrários ao interesse público. No início da década de noventa, a mobilização dos fabricantes, a doação de um terreno por parte de particulares e os investimentos dos governos estadual e municipal viabilizaram a construção do Centro de Modas Luiza Mota, que contava com 80 lojas de fábrica do ramo de confecções.

A idéia de concentrar em um só espaço as vitrines dos fabricantes da região inspirou interações que permitiram a conjugação de esforços de propaganda, participação em feiras e o compartilhamento de custos. Esse nível de integração não foi suficiente para evitar o fracasso da concepção original das lojas de fábrica, vencida pela idéia de shopping, restando apenas 20 lojas de fábricas de confecções. Os pontos comerciais das empresas que saíram foram repassados para empresas maiores, em alguns casos, de fora da região, e que são hoje apenas lojistas como em qualquer outro shopping, o que descaracterizou por completo a idéia original. É claro que o proprietário que vendeu seu estabelecimento embolsou indiretamente os recursos públicos ali empatados.

Temos então uma situação em que investimentos públicos asseguram o funcionamento de empreendimentos de empresários, ávidos por recursos, porém, profissionalmente despreparados, os quais criam negócios com morte anunciada, tendo o cuidado de vender para outros os recursos injetados pelo Estado, para que suas empresas nasçam.

Ainda no município de Campina Grande, Paraíba, a construção já iniciada de um pólo calçadista com recursos do governo estadual conjuga-se aos esforços de diversos atores locais empenhados em devolver no setor, historicamente importante para a região, o dinamismo e o vigor de épocas anteriores. Algumas condições favoráveis apontam para expectativas positivas em relação ao empreendimento: o suporte técnico-financeiro de órgãos públicos e privados, a disponibilidade de mão-de-obra e a produção de conhecimentos originários de instituições da região. No entanto, a investigação de Sousa (2005) aponta que o conhecimento dos empresários que farão parte do empreendimento é insuficiente para a criação de um sistema coeso, que resulte em conquista de vantagens competitivas. Mais uma vez, corre-se o risco de que o aporte de recursos públicos não signifique a conquista de competitividade para o setor ou o incremento do desenvolvimento local.

Esses casos evidenciam riscos da atuação de agências governamentais que, movidas pela necessidade de oferecer respostas para os graves problemas relacionados ao desenvolvimento regional, comprometem esforços e recursos públicos em projetos que não irão atender ao objetivo desejado, por resultarem de pressões e arranjos políticos que canalizam a ação do Estado para atender a interesses particulares. Nesse sentido, este trabalho tenta contribuir para a visualização das políticas públicas de desenvolvimento regional, sob o ângulo do interesse da sociedade, o que deve nortear também o papel do Estado em projetos de arranjos, pólos, distritos e outros modelos de cooperação entre empresas, presumidamente aceitos como ferramentas imprescindíveis ao desenvolvimento local.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de desenvolvimento regional não podem deixar de levar em conta as vantagens das relações inter-organizacionais, muito mais quando se pretendem criar condições para o fortalecimento de pequenas e médias empresas. Os projetos que não considerem esse aspecto tendem a fracassar, mesmo que haja um aporte de investimentos públicos para alavancá-los.

Um grande desafio para essas políticas é o de criar

mecanismos de integração e cooperação entre as empresas, fazendo-as interagir na busca por profissionalização e aperfeiçoamento dos negócios, o que proporciona maior grau de competitividade, ao contrário da atuação solitária, que impede a conquista de ganhos, cujo esforço para sua obtenção, se compartilhados, têm mais chances de êxito.

Nas grandes empresas, o desenvolvimento de funções-chave a serem aplicadas aos produtos e processos é muito mais intenso, dada a estrutura organizacional ampla, criada para dar suporte à produção elevada e/ou diversificada. Logo, os investimentos em marketing, logística, pesquisa, tecnologia e recursos humanos agregam valor aos produtos e serviços ofertados. Na pequena empresa e especificamente na indústria, essa possibilidade é remota, devido à estrutura mínima de apoio ao negócio, diferente da sofisticação das grandes empresas. O resultado para essas pequenas empresas é a perda de competitividade. As desvantagens em relação às grandes pode ser compensada, se houver um uso compartilhado de funções-chave dos negócios, de maneira que, por meio da cooperação e integração articuladas, todos possam beneficiar-se de recursos que, isoladamente, seriam impossíveis acessar.

Entretanto, os casos relatados neste trabalho ilustram situações em que empreendimentos dotados de uma infra-estrutura física patrocinada por governos estadual e municipal e de outros tipos de apoio do setor público, sem a necessária observância de critérios que preservem o interesse social, somam-se aos já inúmeros casos de projetos bancados por políticas públicas ineficazes.

A atuação do Estado nas políticas de incentivo às pequenas e médias empresas deve evitar “apropriação privada de recursos públicos”, principalmente quando se ensaiam tentativas de devolver aos governos um papel ativo no desenvolvimento econômico, depois do desencanto com as políticas liberais das últimas décadas, que privilegiaram a total liberdade dos capitais, na crença de que isso fosse suficiente para gerar prosperidade.

#### REFERÊNCIAS

- AMATO NETO, João. *Redes de cooperação produtiva e clusters regionais*. São Paulo: Atlas/Fundação Vanzolini, 2000.
- ANTERO, Samuel A. Articulação de políticas públicas a partir dos fóruns de competitividade setoriais: a experiência recente da cadeia produtiva têxtil e de confecções. *Revista de Administração Pública*, v. 1, n. 40, p. 57-80, jan/fev, 2006.
- CÂNDIDO, G. A. *Fatores críticos de sucesso no processo de formação, desenvolvimento e manutenção de redes interorganizacionais do tipo agrupamentos industriais entre Pequenas e Médias Empresas: um estudo comparativo de experiências brasileiras*. 2001. 356 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.
- CÂNDIDO, G. A. A formação de redes interorganizacionais como mecanismo para geração de vantagem competitiva e para a promoção do desenvolvimento regional : o papel do estado e das políticas públicas neste cenário. *Read – Revista Eletrônica de Administração*, v. 28, n. 8, p. 32-47, 2002.
- CÂNDIDO, G. A.; ABREU, Aline França de. *Os conceitos de redes e as relações interorganizacionais: um estudo exploratório*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2000. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPAD, 2000. CD-ROM.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASAROTTO FILHO, Nelson; PIRES, Luis Henrique. *Redes de pequenas e médias empresas e desenvolvimento local*. São Paulo: Atlas, 1999.
- HASTENREITER FILHO, Horácio Nelson; SOUZA, Camile Magalhães. As políticas públicas e as redes de cooperação de MPÊs: aspirações e resultados. In: PREVIDELLI, José J. e MEUREU, Vilma (Org). *Gestão da micro pequena e média empresa no Brasil: uma abordagem multidimensional*. Maringá: Unicorpore, 2005.
- OLIVEIRA, L. A. G. de; BATISTA, P. C. de S. As pequenas empresas e as alianças estratégicas: Tendências e oportunidades a partir da análise do pólo calçadista de Fortaleza. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: ANPAD, 2001. CD-ROM.
- SOUZA, Darcon. *Relações interorganizacionais no setor industrial de confecções da região metropolitana de Campina Grande-PB: um estudo exploratório*. 2002. Dissertação (Mestrado em Economia Regional) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2002.
- \_\_\_\_\_. Cooperação interempresarial: perspectivas sobre a prática de relações parceiras e em conjunto no pólo calçadista de Campina Grande. *Tema*, Campina Grande, v. 4, n.5, 2005.

WOMACK, James P.; JONES, Daniel T.; ROOS, Daniel. *A máquina que mudou o mundo*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

ZAWISLAK, Paulo Antônio; RUFFONI, Janaína. *Sistema local de inovação e produção: uma alternativa para o desenvolvimento tecnológico de setores tradicionais*. IN: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. 25., 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: ANPAD, 2001. CD-ROM.

---

Recebido em: junho de 2007  
Revisado e aprovado em: agosto de 2007

---

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

---

A **ARIÚS** tem periodicidade semestral e aceita colaboração livre de trabalhos inéditos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Artes, que se enquadrem nas seguintes categorias: (a) relatos de pesquisa; (b) estudos teóricos; (c) revisões críticas da literatura; (d) relatos de experiência; (e) entrevistas com autores de reconhecida experiência acadêmica e (f) resenhas. Os trabalhos encaminhados devem seguir as normas da ABNT em vigor.

Cada número da revista contém: (a) um artigo de um **autor convidado** pelo conselho editorial; (b) um **dossiê** sobre um tema específico, coordenado por um editor convidado, composto por trabalhos de colaboradores que encaminhem artigos que se enquadrem na temática em discussão; (c) artigos originais por demanda livre (seção **Outros Temas**). A cada número, outras seções que contemplem demandas específicas podem ser organizadas a critério do corpo editorial.

A reprodução total, em outras publicações, ou para qualquer outro fim, está condicionada à autorização por escrito do Editor, pois direitos autorais dos artigos publicados pertencem ao periódico. Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião dos Editores, dos membros do Conselho Editorial, da Comissão Científica e dos revisores. Os trabalhos encaminhados não serão devolvidos. Serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que o artigo foi publicado.

Os trabalhos serão avaliados por, no mínimo, dois membros do corpo científico ou *excepcionalmente* por pareceristas *ad hoc* ou membros do conselho editorial que sejam especialistas na temática do trabalho, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos. Os artigos encaminhados serão avaliados quanto ao rigor conceitual e metodológico da análise, originalidade, lógica argumentativa, correção e uso da linguagem, diálogo com a literatura da área, atualização das fontes citadas, relevância e atualização da temática, estrutura do texto, fidedignidade do resumo e do *abstract*, normalização.

Os colaboradores receberão comunicação justificada referente à: aceitação, aceitação condicionada (com sugestões para modificação ou melhoria do trabalho) ou não recomendação para a publicação. A comissão editorial reserva-se o direito de: (a) fazer pequenas modificações lingüísticas e na diagramação dos trabalhos encaminhados, visando uma melhor apresentação, desde que não alterem o conteúdo dos mesmos; (b) recusar artigo ao qual foram submetidas ressalvas, caso essas não atendam às solicitações encaminhadas.

Cada artigo deverá ser encaminhado com resumo e *abstract*, juntamente com, no mínimo, três palavras-chave e *Key words*. A revista receberá artigos redigidos em português, espanhol, inglês e francês. Os mesmos, caso sejam aprovados, serão publicados no idioma original ou quando solicitado pelo(s) autor(es) serão traduzidos, revisados pelos mesmos e publicados na língua portuguesa.

Os colaboradores deverão encaminhar uma cópia identificada do trabalho por e-mail para editor\_arius@ch.edu.br, solicitando aviso de recebimento (por e-mail), e concomitantemente três cópias impressas pelo correio, das quais duas não devem conter nenhuma identificação dos autores.

Nas cópias identificadas (uma por e-mail e uma impressa) colocar:

- *No início do trabalho*: (a) título em maiúsculas, em português e inglês (em negrito); (b) nome do(s) autor(es) seguido da instituição onde trabalha(m).
- *No final do trabalho (após as referências)*: (a) nome do(s) autor(es); (b) maior titulação e instituição correspondente; (c) cargo e instituição onde trabalha(m); (d) endereço eletrônico; (e) endereço para correspondência e número do telefone.
- *Quanto à formatação*: (a) página A4, fonte *Times New Roman*; (b) margens: 3,0 cm esquerda e superior; 2,5 cm direita e inferior; (c) espaço 1,5 para o corpo do trabalho e simples para resumo/abstract, notas de rodapé e citações com mais de três linhas; (d) parágrafos com recuo de 1,5 cm; (e) até no máximo 20 laudas, incluindo referências; o autor convidado excepcionalmente poderá apresentar um trabalho com até 25 laudas; as resenhas não deverão ultrapassar cinco laudas;

Quando o trabalho encaminhado for um relato de pesquisa, o texto deverá apresentar: introdução, metodologia, resultados juntamente com a discussão, conclusões e referências. As resenhas devem versar sobre livros atuais; no Brasil, no máximo até dois anos da primeira edição ou, no caso de títulos estrangeiros, até 5 anos da primeira publicação na língua original.

MODELOS DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (de acordo com as normas atualizadas da ABNT)

#### **Livros com até três autores**

LAHIRE, B. *A Cultura dos indivíduos: os determinantes da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

MASTERS, W.; JOHNSON, W. V. E.; KOLODNY, R. C. *Heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

#### **Livros com mais de três autores**

WORKEL, S. et al. *Social identity: international perspectives*. London: Sage, 1998.

#### **Capítulos de livro**

AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática e sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.

#### **Artigos em publicações periódicas**

ROAZZI, A.; MONTEIRO, A. A representação social da mobilidade profissional em função de diferentes contextos urbanos e suas implicações para a evasão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 41-73, abr./jun. 1995.

ROCHA, A. D. et al. Qualidade de vida, ponto de partida ou resultado final? *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 63-73, jan./jun. 2000.

#### **Artigos em publicações periódicas em meio eletrônico**

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 10 fev. 2007.

#### **Trabalhos apresentados em eventos científicos**

LEITE, R. H. Informatização e violação da privacidade. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 16., 1996, Fortaleza. *Anais...* Brasília: OAB, p. 431-439.

#### **Trabalhos apresentados em eventos científicos em meio eletrônico**

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. 3., 2000, Campinas. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>> Acesso em: 25 dez. 2000.

#### **Trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e monografias)**

BARBOSA, T. M. N. *Ressignificação de gênero e da prática docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher professora*. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

#### **Endereço para envio dos originais**

Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes  
Centro de Humanidades – UFCG  
Rua Aprígio Veloso, 882. Bodocongó. Caixa Postal: 10.052  
CEP: 58.109-970 – Campina Grande – PB

E-mail: [arius@ch.ufcg.edu.br](mailto:arius@ch.ufcg.edu.br)

E-mail: [editor\\_arius@ch.ufcg.edu.br](mailto:editor_arius@ch.ufcg.edu.br)

## PUBLISHING GUIDELINES (Instructions to Authors)

---

**ARIÚS** is published twice a year and accepts original and spontaneously contributions in the fields of Human Sciences, Applied Social Sciences and Arts, which fit in the following categories: (a) research reports; (b) theoretical studies; (c) critical reviews; (d) reports based on professional experience; (e) interviews with author(s) with renowned academic experience and (f) reviews. The articles should follow the current ABNT norms.

Each issue of the magazine contains: (a) an article from an **author invited** by the editorial body; (b) a **dossier** on a specific theme, coordinated by an invited editor, composed by articles which fit it; (c) and other original articles (section **Other Themes**). In each issue other sections which fit specific interests may be organized according to the editorial body's criteria.

Copyright is held by the magazine. Reproduction in whole, in other publications, or for any other purposes, is conditioned by a written permission from the editor. Responsibility for opinions expressed in the articles rests with the authors. Originals will not be returned. The first author of each paper will be given three copies of the issue where his/her work was published.

All of the articles will be submitted to peer review by at least two members of the scientific board or, *exceptionally*, by *ad hoc* reviewers or members of the editorial board who are experts in the field of knowledge of the article. The anonymity of the articles is guaranteed. The submitted articles will be assessed according to their conceptual and methodological accuracy, originality, argumentative logic, use of the standard language, dialogue with the literature of the field, recently published sources, significance and today's relevance of the theme, reliability of the summary and *abstract*, norms.

Once the manuscripts are accepted, and before publication, the authors will receive information concerning: acceptance, conditioned acceptance (with suggestions, revisions or changes) or rejection. The editorial board has the right of: (a) making small linguistic and formatting changes in the submitted articles in order to enhance their presentation, as long as they do not change their content; (b) rejecting articles with suggestions, in case these suggestions were not accepted /forwarded to the reviewers.

Each article should include a summary in Portuguese, and an abstract in English, as well as at least three key words. They can be written in Portuguese, English, Spanish and French. The articles, if accepted, will be published in the original language they were written or, when requested by the author (s), will be translated, revised and published in Portuguese.

The authors should submit an identified copy of the article electronically for editor\_arius@ch.edu.br, requesting a response (by e-mail), and at the same time mail three written copies. Two of them should not have any identification of the article's author(s).

In the identified copies (one mailed and another electronically sent) the author(s) should place:

- *In the beginning of the article*: (a) title of article in upper case (bold style), in Portuguese and English; (b) name of the author(s) followed by the institution to which the author(s) is/are affiliated.
- *At the end of the article (after references)*: (a) name of the author(s); (b) highest academic degree/position and corresponding institution; (c) position and institution the author (s) is/are affiliated; (d) email address; (e) address and phone number.
- *Format of article*: (a) A4 format, *Times New Roman* font; (b) margins: top 3 cm; bottom 2,5 cm; left 3 cm; right 2,5 cm; (c) space between lines: 1,5 cm for the article and single space for summary/abstract, footnotes and quotations with more than three lines; (d) paragraph indentation of 1,5 cm; (e) maximum of 20 pages, including references; the invited author exceptionally can present an article with maximum of 25 pages; reviews should not have more than five pages.

Whenever the article is a research report it should present an introduction, methodology, results together with discussions, conclusions and references.

Reviews should be on recently published books; if published in Brazil, maximum of two years after their publication. When the books are published elsewhere, maximum of five years after their publication in their original language.

## EXAMPLES OF REFERENCES

### **Book with maximum than three authors**

LAHIRE, B. *A Cultura dos indivíduos: os determinantes da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

MASTERS, W.; JOHNSON, W. V. E.; KOLODNY, R. C. *Heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

### **Book with more than three authors**

WORKEL, S. et al. *Social identity: international perspectives*. London: Sage, 1998.

### **Chapter of a Book**

AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática e sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.

### **Article published in a magazine**

ROAZZI, A.; MONTEIRO, A. A representação social da mobilidade profissional em função de diferentes contextos urbanos e suas implicações para a evasão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 41-73, abr./jun. 1995.

ROCHA, A. D. et al. Qualidade de vida, ponto de partida ou resultado final? *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 63-73, jan./jun. 2000.

### **Article published in an online magazine**

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 10 fev. 2007.

### **Paper presented in a congress and published in its proceedings**

LEITE, R. H. Informatização e violação da privacidade. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 16., 1996, Fortaleza. *Anais...* Brasília: OAB, p. 431-439.

### **Paper presented in a congress and published in its proceedings (electronic documents)**

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. 3., 2000, Campinas. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>> Acesso em: 25 dez. 2000.

### **Thesis, dissertations and papers**

BARBOSA, T. M. N. *Ressignificação de Gênero e da Prática Docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher professora*. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

### **The articles should be mailed to:**

Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes  
Centro de Humanidades – UFCG  
Rua Aprígio Veloso, 882. Bodocongó. Caixa Postal: 10.052  
CEP: 58.109-970 – Campina Grande – PB

E-mail: [arius@ch.ufcg.edu.br](mailto:arius@ch.ufcg.edu.br)

E-mail: [editor\\_arius@ch.ufcg.edu.br](mailto:editor_arius@ch.ufcg.edu.br)