



Projeto Nacional de Qualificação Profissional - CUT Brasil
Programa Integração

*Quem luta
também educa.*

**Módulo 11:
Comunicação,
Cultura & Sociedade
ENSINO MÉDIO**

**CADERNO DE
ORIENTAÇÃO
METODOLÓGICA**

**QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO
MÉDIO E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO**

2001

APRESENTAÇÃO DO MÓDULO:

O **Módulo 11 - COMUNICAÇÃO, CULTURA & SOCIEDADE** – tem como objetivo principal dar continuidade às discussões já realizadas nos módulos 4 e 5.

Lembramos que todas as atividades a serem desenvolvidas neste módulo devem permitir o estabelecimento de articulações com todos os outros, e particularmente sistematizar os conhecimentos adquiridos. Por isso, na abertura dos trabalhos deste módulo, o educador e os educandos poderão partir da observação do conjunto das fichas propostas e classificá-las a partir de categorias preestabelecidas pelo grupo. O objetivo dessa primeira aproximação é apresentar cada ficha e o conjunto delas, além de retomar o repertório conceitual e metodológico acumulado pelo grupo.

O conjunto das fichas é composto por textos e imagens, produtos e expressões da cultura. É importante que educadores e educandos iniciem as abordagens propostas observando os aspectos formais, que são indissociáveis do conteúdo que veiculam. Observar que a permite identificar a multiplicidade de linguagem.

Ao considerarmos as linguagens como parte do conteúdo a ser trabalhado, e dimensão indissociável de toda expressão cultural, desenvolveremos as abordagens do módulo através de procedimentos metodológicos que permitem refletir sobre seu processo de construção.

Foi uma experiência terrível. Ali mesmo decidi que não apenas iria tomar aulas de português, mas também que Norma teria que ser minha professora. Ela (que é puro coração e mechas loiras) aceitou com resignação misericordiosa. E, como eu insistira que ela me falasse em português todo o tempo, me disse que a partir de segunda-feira nos sentariamos para estudar dentro de sua escrivania [Não foi isso que Norma disse, porém é o que foi entendido já que o que nós chamamos de escrivania (em português), em espanhol se diz *escritorio*]. O lugar me pareceu muito apertado, mas cheguei disposto a tudo naquela segunda-feira.

Eu acreditava que o português era o idioma mais fácil do mundo. Mas a primeira lição que tomei é que acaba sendo um idioma muito perigoso, exatamente porque se crê que se trata apenas de espanhol desossado. Escritório [em português] se diz *oficina* [em espanhol], oficina [em português] se diz *taller* [em espanhol, lembrando que o duplo L (*ll*) tem o som do nosso “lh”) e talher [em português] se diz *cubiertos de mesa* [em espanhol].

Não me atrevia a perguntar para Norma como se diz escrivania (nossa tradicional escrivania de gavetas e prateleiras, típicas dos gerentes de médio escalão); mas ela, que é tão inteligente, adivinhou nos meus olhos aterrorizados.

- Escrivania [em português] se diz *escritório* [em espanhol], observou Norma.
- Escreva menina? Perguntei desconcertado [a confusão se deve ao fato dele ter ouvido “*escriba niña*”, que em espanhol corresponde a “escreva menina” em português].
- Assim, falamos com as secretárias (Norma sorriu com benevolência). [o que Norma está dizendo é que nós falamos “escreva menina” para as secretárias]

Pedi-lhe que decretássemos um *rato* de descanso.

- Um rato, em português é um *ratón* [em espanhol, enquanto “*un rato*”, em espanhol, equivale a “um instante”, em português], respondeu inflexível.
- Repare o que acontece por falar como um *loro*, tratei de desculpar-me.

- Um louro em português é um *rubio* [em espanhol], disse ela.
- E *rubio* seguramente se dirá papagayo, comentei tratando de fazer piada.

Glacial, Norma esclareceu:

- Ruivo [em português] é *pelirrojo* [em espanhol] e papagaio [em português] é *loro* [em espanhol].
- Perdoa-me, Norma, mas é que falo muita *basura* [lixo em português].
- Vassoura, não. Lixo. Vassoura [em português] quer dizer *escoba* [em espanhol].
- E *escoba*, significa?
- Escova [em português] significa *cepillo* [em espanhol].

Era suficiente para o primeiro dia. Na aula seguinte voltei disposto a cometer a menor quantidade possível de erros. Pedi a Norma que me servisse um vinho tinto, afim de começar com a cabeça arejada. Ela me trouxe café brasileiro, apesar disso, eu quis ser amável e disse que estava *exquisito*.

- Não vejo porque te desagrada (respondeu-me ela).
- Ao contrário: achei *exquisito* (insisti, sem saber que cometia o primeiro erro do dia).
- Esquisito [notar que se escreve com “s”] quer dizer, em português, desagradável, estranho, suspirou Norma.

Confundido coloquei a culpa na *olla*.

- Na panela, corrigiu Norma.

- Não percebi claramente, comentei.
- Panela, em português, é *olla* [em espanhol], disse Norma.
- E *olla* [lembrar a pronúncia do duplo L] não quer dizer nada? Perguntei.
- Olha [em português] quer dizer *mira* [em espanhol]. Respondeu ela.
- Suponho que terão alguma palavra para *panela*? Atrevi-me a dizer.
- *Panela* [em espanhol] se diz rapadura em português, sentenciou Norma.

Não quis perguntar como chama a *raspadura*. Simplesmente disse que sairia por um segundo, para ir ao banheiro, e voltei uma semana mais tarde.

Norma estava ali, em seu escritório (ou em sua panela?, ou seria no seu lixo?), esperando-me com infinita paciência.

Sempre em português, pedi perdão e disse que estava tão confuso com o português, que já não lembrava sequer meu *apellido*.

- De seu sobrenome [*apellido* em espanhol], você quer dizer. Comentou ela.
- Apelido [em português] quer dizer *apodo* [em espanhol].

Tentei sorrir: tentarei não ser tão *torpe*.

Norma disse: - Não exagere, *torpe* [em português] é *infame* [em espanhol]; inábil [em português]sim, é *torpe* [em espanhol].

Com esse novo deslize a minha temperatura subiu. Quis tomar um *vaso* de água.

- Vaso [em português] é *florero* [em espanhol] - corrigiu ela.

- Copo [em português] é *vaso* [em espanhol] e floco [em português] é *copo* [em espanhol].

Eu me justifiquei dizendo que a viagem até seu escritório havia sido *larga*, porque eu estava voltando de uma *finca*.

- Comprida, não *larga* [*“larga”* em espanhol é *“comprida”* em português]; fazenda, não *finca*.

- Disse Norma.

- Largo [em português] se diz *ancho* [em espanhol]; assim como *salsa* [em português] se diz *perejil* [em espanhol] e molho [em português] se diz *salsa* [em espanhol].

Dei-me por vencido. Aceitei que o português é um idioma difícil e então, os olhos de Norma se iluminaram. A questão era de orgulho. Daí em diante não me repreendeu mais e me mostrou todas as diferenças que existem entre palavras homófonas [que têm o mesmo som] dos dois idiomas:

- *caro* [em espanhol] se diz custoso [em português] porque *costoso* [em espanhol] se diz difícil [em português];
morado [em espanhol] se diz roxo [em português], porque *rojo* [em espanhol] se diz vermelho [em português];
escenario [em espanhol] se diz palco [em português], porque *palco* [em espanhol] se diz camarote [em português];
cadeira [em português] não é *cadere* [em espanhol] mas sim *asiento*;
bilhete [em português] não é *billete* [em espanhol] mas sim *nota*; porém *nota* [em português] se diz *billete* [em espanhol];
maluco [em português] é *loco* [em espanhol] e
caprichosa [em português] é *limpia* [em espanhol];
distinto [em português] é *distinguido* [em espanhol] e

presunto [em português] é *jamón* [em espanhol].

Porém, acrescentou Norma, sobretudo, nunca diga *buseita* [diminutivo de *bus*, tipo de ônibus pequeno. Lembrar que em espanhol não existe o som de “z” do português, assim, tanto “z” como “s” entre vogais, soam como “ç” ou “ss”, do português] no Brasil, porque *buceta* na realidade é *cuca* e *cuca* quer dizer *cabeza*, de maneira que esta última, ainda que não possa ser dita em Cuba, pode ser mencionada no Brasil. [o órgão sexual feminino é chamado de *concha* na América espanhola e de *coña* na Espanha]

Era demais, Pedi permissão para não voltar jamais às aulas de português, o idioma mais difícil do mundo. Norma me perguntou, por que?

- Na verdade, Norminha, estou *mamao*...[*estar mamao*, em Cuba, é o mesmo que “estar mamado”, em português, estar bêbado, em sentido figurado, estar desorientado com tanta informação]

- *Mamao*, não - corrigiu Norma - esgotado.

- Mamão [em português] quer dizer *papaya* [em espanhol]. Porém nunca diga isso em Cuba.

ABORDAGEM II

Objetivos:

- ✓ Debater sobre a influência da mídia/dos meios de comunicação na construção do pensamento hegemônico e os impactos no cotidiano social e político dos trabalhadores;
- ✓ Discutir o processo de mercantilização da cultura;
- ✓ Problematizar a produção das informações, analisando os interesses que a conformam.

Materiais utilizados:

Ficha 2: *A violência da informação*, de Milton Santos e charge;

Ficha 7: *Mercantilização da Cultura*

"A importância de se formar leitores críticos está fundamentada na própria noção de democracia. Afinal, a linguagem não é utilizada apenas para transmitir informações, mas, e sobretudo, para firmar interesses, estabelecer níveis de dominação, fazendo do mundo dos signos uma arena onde são travadas as mesmas batalhas encontradas no mundo dos homens"
MIKHAIL BAKHTIN

A segunda abordagem privilegia a discussão sobre a dimensão ideológica da cultura e da informação, enfatizando o processo de produção da cultura e da informação nas sociedades capitalistas contemporâneas, nas quais toda a produção cultural está impregnada pelas ideologias (fenômeno geral para todos os momentos históricos), e particularmente marcada pela mercantilização no capitalismo.

As fichas desta abordagem tratam daquilo que se convencionou chamar de comunicação de massa.

Nos países capitalistas, como o Brasil, as instituições dominantes, tanto econômica quanto politicamente, encarregam-se de prover e mesmo de criar as necessidades de informação e comunicação da sociedade.

Para que essa comunicação seja eficaz, tanto do ponto de vista da distribuição das informações quanto da preservação dos interesses dominantes, é fundamental que haja a maior uniformidade possível no pensamento naqueles que vão receber as mensagens. Informação não é conhecimento, conhecimento é a capacidade de analisar criticamente a própria informação, tentando perceber, entre outras coisas, que tipo de comportamento ela quer induzir, ou evitar.

Um dos sentidos do verbo informar é “dar forma”, “colocar na fôrma”, daí a pertinência de se falar em massificação e cultura de massa.

Os instrumentos dessa manipulação das massas (a metáfora aí é perfeita), são o rádio, a televisão, a imprensa e o cinema.

Se queremos construir uma sociedade realmente democrática, devemos encarar essas mensagens como provocação à nossa reflexão crítica, não nos deixando hipnotizar pelos mídia.

Desenvolvimento 1:

O educador deverá promover um debate sobre o conteúdo da **ficha 7: A mercantilização da cultura**, nesse debate poderá alertar para as formas de utilização dos meios de comunicação, que não servem apenas para informar, mas difundem maneiras de se comportar, estilos de vida, padrões de família, modos de organizar a casa e a própria vida, maneiras de falar, de escrever, de pensar, de amar, de lutar ou não lutar.

Antes de iniciar atividade com a **Ficha 7 A mercantilização da cultura**, seria interessante que o educador fizesse um levantamento junto aos educandos procurando verificar qual a preferência do grupo em relação ao tipo de música, de filme ou de novela.

Após esse levantamento abrir o debate sobre essas preferências, tentando buscar as origens de tais preferências, como por exemplo: todo mundo assiste, ou ainda, de tanto ouvir acabei gostando, etc.

Uma outra atividade que pode ajudar na compreensão do texto, é solicitar aos educandos que façam uma avaliação da estrutura narrativa de uma novela, por exemplo, buscando entender que tipo de mensagem e valores procura passar. Como o trabalho aparece? Todos os personagens aparecem trabalhando ou não? Qual o tipo de trabalho que as mulheres e os negros aparecem executando?

Ainda nas novelas os “bons” são premiados e os “maus” punidos. Seria interessante debater se na vida real as pessoas são mesmo assim, só boas ou só más.

Desenvolvimento II

1º momento:

Análise do título. Em qualquer texto, a observação do título é importante, na medida em que ele pode funcionar como uma chave interpretativa, isto é, pode antecipar idéias a serem desenvolvidas ao longo do texto.

Pode-se levantar as seguintes questões: Qual assunto o título introduz? O que significa mercantilização? Tem a ver com mercadoria? Se assim for, estaria o título propondo a idéia segundo a qual, no mundo capitalista, a cultura se torna mercadoria? Aqui o educador pode propor que os termos **mercadoria**, **mercantilizar**, **mercantilização** sejam pesquisados no dicionário. É de se notar que o termo **mercantilização** ainda não está dicionarizado, entretanto ele está em uso na língua. Tal palavra se formou a partir do verbo **mercantilizar** com acréscimo do sufixo “ção”, formador de substantivos derivados de verbo. Assim, **mercantilização** é a ação de mercantilizar ou o ato que resulta da ação de mercantilizar.

Leitura individual do texto *A mercantilização da cultura*. É importante que os educandos grifem as palavras que tiverem dificuldade de entendimento. Se quiser, ainda,

podem grifar idéias que lhe pareçam interessantes ou importantes para o texto. O educador não precisa, nesse momento, estabelecer nenhum critério de relevância, ou seja, deve estimular os educandos a grifarem aquilo que consideram mais importante no texto.

2º momento:

Depois que todos terminarem a leitura, o educador pode fazer uma nova leitura em voz alta para que os educandos acompanhem. Logo após, pode-se formar duplas para que os educandos possam discutir suas dificuldades e as palavras não compreendidas, ou através de aproximação de sentido (inferência) ou, ainda, por meio do dicionário; feito isso, o educador pode propor aos educandos que comparem aquilo que cada um definiu como as idéias mais relevantes, mais importantes do texto. Aqui se tem um primeiro exercício de leitura, uma vez que, ainda que possa haver, em alguns momentos, discordâncias em relação ao que cada um acredita ser as idéias centrais do texto, é muito provável que haja muitas semelhanças. É também um momento de construção de uma argumentação por parte dos educandos: eles devem tentar justificar para o colega de dupla ou até mesmo para toda a turma o motivo de terem atribuído relevância a tais partes do texto. Este momento é fundamental em direção à construção coletiva da interpretação do texto.

Desenvolvimento 3:

A abordagem da **ficha 2 A violência da informação**, poderia ser iniciada a partir da observação da charge. É importante levantar qual é a interpretação do grupo a respeito da charge. Deixar que esta interpretação seja feita de maneira muito livre, sem nenhuma indução, para que cada um possa expressar seu entendimento. Seria interessante que o educador organizasse todas as idéias por afinidades, para facilitar o posterior debate dessas interpretações.

Esta charge sugere uma diferenciação entre os eletrodomésticos: uma televisão ordena a execução de outros eletrodomésticos. Isso mostra que a televisão não é um eletrodoméstico como os demais, enquanto os demais são manipulados pelas pessoas, a televisão pode dar ordens, inclusive em relação ao próprio consumo de eletrodomésticos.

Alguns aspectos merecem ser cuidadosamente observados. Em primeiro lugar, como podemos observar, trata-se de uma imagem associada à linguagem verbal. Logo no alto da imagem podemos ver a expressão *Fuzilamento Público* entre aspas. Como vimos no módulo 10, o uso das aspas está associado a diferentes razões, por diferentes motivos. Como podemos entender as aspas aqui? A imagem apresenta, de fato, um fuzilamento, isto é, a palavra "fuzilamento" está sendo usada no seu sentido corriqueiro? Vejamos nos dicionários **Aurélio e Luft**, respectivamente:

Fuzilar:

[De fuzil + -ar2.]

V. t. d.

1. Despedir de si, soltar, a modo de raios ou centelhas.
2. Executar pena capital contra (alguém), com arma de fogo; passar pelas armas.
3. Matar com arma de fogo.

FU.ZI.LAR

v.t. 1. Matar com arma de fogo.

Int. 2. Relampejar. 3. Cintilar; brilhar muito.

=> fuzilação, fuzilamento s.m.; fuzilada s.f.; fuzilado adj.; fuzilante adj.2g.

É possível notar diferentes sentidos para o termo *fuzilar* e, em decorrência, para o termo *fuzilamento* que dele se origina. No entanto, o sentido adequado aqui em função da própria imagem é "matar (alguém) com arma de fogo". Como aquilo que está sendo alvo de fuzilamento não é um ser humano, mas sim eletrodomésticos, diremos que se trata de um sentido figurado do termo *fuzilamento*, isto é, o uso da palavra é, portanto, metafórico. Em outras palavras, como não se trata de um uso denotativo da palavra, isto é, como ela não está sendo usada na acepção corriqueira, justifica-se o uso das aspas.

Vejamos agora como se caracteriza esse tipo de imagem associada (ou não) à linguagem verbal. Trata-se de uma **charge**. E o que vem a ser isso? Voltemos aos dicionários já mencionados:

charge - representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, em que se satiriza um fato específico, em geral de caráter político e que é do conhecimento público.

APRESENTAÇÃO DO MÓDULO:

O **Módulo 11 - COMUNICAÇÃO, CULTURA & SOCIEDADE** – tem como objetivo principal dar continuidade às discussões já realizadas nos módulos 4 e 5.

Lembramos que todas as atividades a serem desenvolvidas neste módulo devem permitir o estabelecimento de articulações com todos os outros, e particularmente sistematizar os conhecimentos adquiridos. Por isso, na abertura dos trabalhos deste módulo, o educador e os educandos poderão partir da observação do conjunto das fichas propostas e classificá-las a partir de categorias preestabelecidas pelo grupo. O objetivo dessa primeira aproximação é apresentar cada ficha e o conjunto delas, além de retomar o repertório conceitual e metodológico acumulado pelo grupo.

O conjunto das fichas é composto por textos e imagens, produtos e expressões da cultura. É importante que educadores e educandos iniciem as abordagens propostas observando os aspectos formais, que são indissociáveis do conteúdo que veiculam. Observar que a permite identificar a multiplicidade de linguagem.

Ao considerarmos as linguagens como parte do conteúdo a ser trabalhado, e dimensão indissociável de toda expressão cultural, desenvolveremos as abordagens do módulo através de procedimentos metodológicos que permitem refletir sobre seu processo de construção.

CHAR.GE

s.f. Desenho, de natureza caricatural, satírica ou humorística, em que se representa pessoa, fato ou idéia corrente (em especial de caráter político).

=> chargista adj.2g. e s.2g.

CHARGE s.f.

- contra: Charge contra políticos, contra dirigentes de futebol.

Como aparecem outros termos associados, resolvemos mencioná-los aqui:

burlesco - cômico; que provoca riso; satírico, escarnecedor;

caricaturado - carregado (nos defeitos).

caricatura - desenho que, pelo traço, pela escolha dos detalhes, acentua ou revela certos aspectos caricatos da pessoa ou fato.

satirizar - criticar em sátira.

sátira - obra que censura os costumes, as instituições, as idéias em estilo irônico e mordaz.

Como podemos observar, dois aspectos são fundamentais na caracterização de uma charge: em primeiro lugar, o caráter de crítica, de sátira mordaz; em segundo lugar, o fato de referir-se, a situações de caráter político que sejam de conhecimento comum. Este último aspecto introduz um importante elemento: as charges são extremamente contextuais, isto é, para entendê-las o leitor precisa estar a par do contexto sócio-político que a gerou.

Vejamos, então, como esta imagem se apresenta. Temos, diante de um paredão de fuzilamento, uma série de eletrodomésticos vendados e prestes a serem executados. Isso já oferece ao leitor um estranhamento, uma vez que, como sabemos, o alvo de um fuzilamento não costuma ser objetos, em especial, eletrodomésticos. Mas a surpresa não pára por aí. No canto esquerdo da imagem encontramos também um eletrodoméstico que ali tem um papel diferente dos demais: ele não é um dos que vai ser executado, ele é o próprio executor.

Como entender essa charge? Em que contexto (político, econômico, histórico, etc) ela foi gerada? Na hipótese de leitura mencionada acima, a televisão não é identificada a um simples

eletrodoméstico; diferente disso, ela representa os meios de comunicação e incorpora a “violência” praticada por eles, tal como essa discussão aparece no texto de Milton Santos. Aqui se tem um contexto mais geral de crítica mordaz ao papel dos meios de comunicação. Podemos, ainda, pensar uma hipótese de leitura para a qual o contexto de produção da charge é mais específico: o papel dos meios de comunicação, em especial a TV, na saga brasileira de crise energética e decorrente racionamento.

Desenvolvimento 4

Após a atividade de interpretação e debate sobre a charge cada educador deve decidir a melhor forma de abordar o texto *A violência da informação*., mas vale lembrar que a análise do título pode funcionar como uma chave interpretativa, isto é, pode antecipar idéias a serem desenvolvidas ao longo do texto. Com base nisso, pode-se levantar as seguintes questões: Como o termo violência pode ser definido aqui? É possível se pensar no uso cotidiano que atribuímos a essa palavra? Que tipo de violência é essa praticada pela informação? É importante observar que, ao levantar essas e outras questões relativas ao título, os educandos vão recorrendo ao seu conhecimento de mundo, aos conhecimentos prévios que podem ser compartilhados. Isso é importante na medida em que “prepara” a leitura efetiva do texto, isto é, fornece elementos para que os educandos se situem em relação ao assunto abordado.

ABORDAGEM III

Objetivos:

- Trabalhar a leitura de imagens;
- Debater sobre a influência do espaço e do momento histórico nas produções das obras de arte;
- Refletir sobre o imanente e o transcendente e seu reflexo na visão de mundo do homem.

Materiais utilizados:

Ficha 1: Imagens

Ficha 6: Música: Solo le Pido a Dios, de León Gieco

Ficha 8: Bem no fundo, de Paulo Leminski

*“Se o homem é formado
pelas circunstâncias,
devemos tornar humanas
as circunstâncias”
KARL MARX*

Se por um lado comunicação de massas, tratada na abordagem anterior, visa homogeneizar a vida e as visões de mundo de milhões de pessoas, nivelando as formas de existência, por outro lado homens e mulheres resistem a essas tentativas.

As fichas desta abordagem tratam de distintas “visões de mundo”. Na música da **ficha 6** *Sólo le Pido a Dios*, há um movimento pendular, no primeiro verso de cada estrofe é feita uma súplica a Deus, mas a tarefa, exposta nos demais versos de cada estrofe, é humana.

Na **ficha 8** *Bem no fundo*, é manifesto o desejo de que os nossos problemas sejam resolvidos por um agente externo, por decreto, por lei. Se na música *Sólo le Pido a Dios* o agente externo é transcendente, apartado do convívio humano, Deus, na poesia *Bem no fundo* o agente externo seria um governo, capaz de impor leis.

Entretanto, numa e noutra ficha, a conclusão é que os problemas não se resolvem sem a ação humana. Essa ação humana é também expressa na **Ficha 1** em que aparece expressões de diferentes culturas.

Desenvolvimento 1:

A **ficha 1: imagens de obras de arte** apresenta um conjunto de imagens que possuem em comum o fato de serem consideradas obras de arte. No entanto, foram produzidas em regiões e épocas diversas, ou seja, representam, são expressões de diferentes culturas. A primeira aproximação pode privilegiar um ou outro aspecto: o educador poderá solicitar a “leitura” coletiva dessas imagens, sua transposição para a linguagem verbal, perguntando: “O que se pode ver aqui? Vamos descrever o que vemos”. Essa aproximação pode também realizar-se com a divisão da turma nos grupos que correspondam ao número de imagens ou de obras representadas, que deverá um a um descrever para que outro grupo identifique os elementos essenciais da imagem sem vê-la.

A idéia é enfatizar a leitura de signos nos seus sistemas culturais particulares, e pensar as obras de arte como expressão da historicidade da cultura. Esta atividade terá três momentos:

1º momento: observação e descrição

2º momento: pesquisa e análise (individual e comparativa)

3º momento: síntese

IMAGEM 1:

Matisse, *Harmonia em Vermelho*, óleo sobre tela, 1908-1909. Matisse é um dos fundadores da pintura do século XX. Observar o fundo monocromático, o tema cotidiano com tratamento primitivo. Notar que o autor dilui a estampa da toalha da mesa com a parede.

IMAGEM 2:

Eduard Manet, *O tocador de Pifaro*, óleo sobre tela, Paris, 1866. O importante para este autor é a experiência com a estética da cor e da técnica, mais que com os temas.

Procurava enfatizar a luz, a cor para dirigir o seu observador para a pintura em si e, não, para o que estava representado.

IMAGEM 3:

Essa obra da pintura clássica é uma das mais conhecidas. Assim pode-se iniciar verificando se alguém da turma conhece essa pintura. A figura central é uma mulher, cujo rosto e postura ocupam o lugar central. Ao fundo, uma paisagem. Observamos que a vestimenta dela é diferente daquela das mulheres da primeira obra, e que ela está só. É uma pintura, não uma fotografia ou um desenho sobre uma parede. A imagem da mulher não enfatiza a atividade que ela realiza, mas a expressão de seu rosto e postura. Ela olha para seu observador. O autor da obra buscou representar seu rosto o mais próximo possível da realidade, e a composição da obra teve como princípio a perspectiva: a proporção entre a figura central e o cenário ao fundo é calculada, para provocar no observador a noção de profundidade.

Todas essas características são indícios de que essa obra faz parte de um outro período histórico que não a Antigüidade. Trata-se de uma obra renascentista: os pintores do período moderno se inspiravam na Antigüidade, mas enfatizaram alguns aspectos daquela cultura num novo contexto. A obra foi produzida por Leonardo da Vinci, um artista do Alto Renascimento, numa época em que os artistas eram considerados homens geniais, inspirados pela graça divina. A imagem que aparece na ficha é da *Monalisa*, uma de suas obras mais importantes e enigmáticas. Os críticos consideram que os traços da figura são excessivamente individualizados para serem de uma mulher idealizada, mas são muito fortes a ponto de obscurecer a modelo real, a mulher representada.

IMAGEM 4:

A imagem 4 mostra 5 figuras humanas, pela vestimenta e pelos traços fisionômicos, é possível caracterizar se são homens ou mulheres? A primeira delas, situada à esquerda do leitor, está em pé, numa posição que permite observar as outras, de acordo com sua postura corporal pode-se inferir alguma coisa? Em relação as outras figuras, quais as inferências que é possível tirar através da observação.

Essa primeira aproximação da imagem também já permite supor que não se trata de uma fotografia de um evento cotidiano, de nosso tempo. É preciso então perguntar: o que está representado, como está representado, quem representou? Notamos que essa cena está fixada (pintada) numa parede, mas não possuímos elementos, apenas a partir da observação da imagem, para responder às demais questões. O conjunto dos detalhes que observamos na descrição (indícios) podem orientar nossa pesquisa: a vestimenta das figuras indica que são mulheres romanas da Antigüidade, numa cena que não fazia parte do cotidiano dessas mulheres (não estão cozinhando, ou dentro de suas casas, o que era comum naquela época), mas estão se preparando para participar de uma festa. Se soubermos mais sobre as antigas festas romanas e sobre o local onde a imagem está situada, poderemos saber mais sobre a obra e o que ela representa.

A parede sobre a qual a pintura foi feita é de um edifício de Pompéia, uma cidade romana que foi destruída pela erupção do vulcão Etna. Os autores ou artistas que pintaram essa parede são desconhecidos. O edifício era parte de um conjunto arquitetônico chamado *Vila dos Mistérios*. A festa para a qual as mulheres estavam se encaminhando era oferecida à Dionísio, o deus romano ligado ao vinho. Esse culto religioso era semi-secreto, de origem muito antiga, e deve ter sido trazido da Grécia para a Itália, como tantos outros aspectos da cultura grega foram trazidos também. A Vila dos Mistérios é uma casa situada na cidade de Pompéia.

Todas essas referências faziam parte da antiga cultura romana. A representação que está na ficha é parte desse sistema cultural, e não poderíamos analisá-la como expressão artística ou como documento histórico se não a tivéssemos situado no tempo e no espaço da sua produção. É importante lembrar que as obras de arte são produzidas para a apreciação estética, possuindo assim valor universal, mas até o que se considera belo e bom para ser apreciado varia de cultura para cultura e também no tempo. Isso quer dizer que um documento da cultura, como uma obra de arte, registra valores e formas de expressão de seu tempo. Provavelmente, esse painel não tinha apenas função artística, como hoje possui um mural pintado nas paredes de edifícios públicos, em estações rodoviárias, metrô, ou os grafites nos muros de grandes cidades. Relacionado a um culto religioso, tinha uma função

social e cultural diferente, que deve ser considerada para que possamos analisar seu conteúdo, suas mensagens.

IMAGEM 5:

À observação da imagem 3, para identificar suas características, deve-se seguir a questão: ela possui elementos semelhantes a alguma das anteriores? Observar que se aproxima – pela técnica compositiva – da *Monalisa*, e da pintura em Pompéia pelo tema. Foi criada por Ticiano, artista que pintava inspirado na narrativa de festas pagãs da Antigüidade, e nesse sentido aproxima-se da primeira obra (Vila dos Mistérios), mas com linguagem e função diferente. A festa representada é uma bacanal (festa dedicada ao deus Baco, ou Dionísio em grego, deus do vinho e da orgia). As moças que estão representadas no quadro são chamadas de *bacantes*, ou seja, seguidoras de Baco.

IMAGEM 6:

É um desenho de uma figura masculina, pintada em vasos aproximadamente séc. VI aC. Muitas obras antigas não se sabe quem foram os autores. Mas essa imagem, em particular, temos referências sobre a autoria e o uso do objeto que ornamenta. Foi Psíax – um artista antigo – quem representou Hércules estrangulando o leão de Neméia. A cena não representa o cotidiano, mas baseia-se na mitologia, conjunto de narrativas. As cenas do vaso contam uma história: a pintura narrativa grega desenvolvia temas míticos de heróis e deuses locais misturando-os aos deuses mais importantes da religião grega e também às sagas escritas por Homero.

IMAGEM 7:

É um quadro, uma pintura, óleo sobre tela, de Jan Vermeer, Amsterdã, 1666. A obra se chama *A Carta*. Observar estrutura da obra: como uma janela em perspectiva, mas também como um plano, um campo composto de campos menores. O autor representa a realidade como um mosaico na tela. Focaliza uma cena cotidiana, distanciando-se dos demais.

IMAGEM 8:

É uma parte de um painel pintado por volta de 1294-1329. Seu autor foi um flamengo que trabalhava na corte do duque de Borgonha e Dijon, que representou uma cena bíblica, a apresentação de Jesus no templo. A obra faz parte de um estilo chamado internacional, que resultou da influência das tradições italianas nas artes do norte da Europa, e que deu origem a um único estilo dominante na Europa Ocidental. Notar que as personagens (figuras) centrais possuem auréolas (símbolos de sua condição espiritual superior) e que a composição da obra, ainda que valorize a perspectiva e os detalhes, enfatiza o tema religioso mais que as técnicas da pintura.

IMAGEM 9:

Judy Pfaff. *Dragões*, diversos materiais. Vista da instalação da Bienal de 1981. Judy utiliza a pintura, juntamente com a escultura e outros materiais, para ativar o espaço arquitetônico. A inspiração aparece na densidade selvagem de *Dragões* que recebeu este nome precisamente por suas formas e cores selvagens. Notar que a figura humana desaparece, que o espaço é o que importa como dado para a construção da obra, assim como os dragões, seres imaginários.

Para complementar o trabalho comparativo, o educador pode solicitar que os alunos identifiquem exemplos de obras e artistas brasileiros que conhecem, discutam as aproximações e distanciamentos das obras que conhecem, do que se chama artesanato (com caráter local e tradicional), etc. É importante que o educador chame atenção para as questões culturais que estão presentes no conceito de arte que essas obras expressam.

As obras de arte – ou aquelas produções tradicionalmente assim consideradas – são parte da cultura. Portanto, retomando o que dissemos na introdução geral do módulo, elas expressam e representam as sociedades nas quais foram produzidas, mas o fazem de maneira particular. Podemos encontrar obras que retratam cenas do cotidiano dessas sociedades, mas também o que seus autores e observadores gostariam de ver representado. As obras comunicam idéias e cumprem funções variadas no tempo e no espaço.

Observamos que cada sociedade e período histórico enfatizam através da sua produção cultural e artística aspectos do mundo que valorizam, o que depende também dos valores e da

posição social e ideológica dos autores dessas obras e de seus “patrocinadores”, ou melhor, das funções que essas obras cumpriam no contexto no qual foram produzidas. Assim podemos observar que os temas, as formas e as técnicas de composição são indícios para reconhecermos a que períodos pertencem certas obras. Por outro lado, existem as expectativas dos observadores, daquele público para o qual o artista produz as suas obras.

Desenvolvimento 2

Podemos completar o quadro abaixo situando cada obra representada na ficha no período histórico correspondente:

Período Histórico	Obras	Características formas, temas	Autores	Funções
Antigüidade				
Idade Média				
Idade Moderna				
Idade Contemporânea				

O mesmo exercício pode ser proposto com exemplos de arte brasileira ou regional.

Desenvolvimento 3:

O desenvolvimento da **Ficha 6** *Sólo le pido a Dios*, deve ser feito em três momentos.

1º - Momento:

Sugerimos que o trabalho, com a **ficha 6**, comece com a audição da música, acompanhada da leitura da letra na ficha (em espanhol). Salientamos que esta atividade é de fundamental importância para se apreender a fonética da língua, além de propiciar a clara divisão das frases em palavras. Todos podem reparar que quando ouvimos uma língua completamente estranha não sabemos distinguir onde começa e onde termina cada palavra.

Após uma ou mais audições, o educador deverá incentivar a tradução da letra. Um aspecto que ficará claro, logo que se iniciar essa tarefa é que, nem sempre as palavras têm o mesmo gênero nas duas línguas, na 2ª linha da 1ª estrofe “*el dolor*”, em espanhol, corresponde a “a dor”, em português.

Na 3ª linha a palavra “*re seca*” contém o prefixo “re” que em espanhol, como em francês e português, dá ênfase ao sentido da raiz (*seca*) da palavra ou indica repetição. Em português temos vários exemplos, que no caso das seguintes palavras valem também para o espanhol: retocar, retornar, refrescar, etc.

Na 2ª linha da 2ª estrofe preferimos traduzir “*lo injusto*” como “a injustiça” por ser mais usual em português, porém se traduzido como “o injusto”, também estaria correto.

Na última linha da 3ª estrofe, preferimos traduzir “*de la gente*”, por “das pessoas”. Aparentemente poderíamos traduzir por “da gente”, porém em português não é comum usarmos “gente” como coletivo, a não ser quando acrescida do advérbio “toda”.

Na 4ª estrofe, 2ª linha, “*el engaño*” foi traduzido literalmente para “o engano”, entretanto, o sentido permitiria traduzir por “a traição”.

Na 5ª estrofe, 3ª linha “*desahuciado*” foi traduzido como “desenganado” no sentido de desesperançado (usado antigamente por médicos), poderia também ser traduzido por “despejado”, no sentido de ser retirado à força de seu lar.

2º- Momento

Após cotejar a tradução feita pelo coletivo com a tradução disponível neste caderno, o educador poderá propor um debate sobre as diferentes visões de mundo, comparando com a visão do poema da **ficha 8**.

3º- Momento

ABORDAGEM I

Objetivos:

- ✓ Aprofundar articulações entre informações, textos, contextos e hipóteses de interpretação, a partir do estudo do universo lingüístico para a identificação das diferentes perspectivas de abordagem da realidade.
- ✓ Trabalhar aspectos da cultura e a sua relação na configuração da língua

Materiais Utilizados:

Ficha 3: As línguas naturais e a cultura, de Edward Lopes

Ficha 4: A Memória Cultural, de Kaka Werá Jecupé

Ficha 5: Eu não falo português, de Daniel Samper

*"A leitura do mundo
precede a leitura da palavra,
daí que a posterior leitura desta
não pode prescindir
da continuidade da leitura daquela"*
PAULO FREIRE

Como já pudemos ver em módulos anteriores, a cultura é uma produção coletiva, mas nas sociedades de classe, como a que vigora atualmente no Brasil, os bens culturais não são democraticamente distribuídos.

Algumas manifestações culturais, entretanto, não são passíveis de se tornarem mercadorias, isto é, serem mercantilizadas, um bom exemplo é a língua, uma manifestação cultural da maior relevância.

Desenvolvimento 1:

A **Ficha 3: As línguas naturais e a cultura** oferece uma excelente oportunidade para se pensar, junto com os educandos, as relações entre língua e cultura. Antes, porém, de iniciar a leitura do texto e a análise decorrente, é importante que os educandos, a partir apenas do

Com o texto traduzido, em mãos, todos deverão ouvir novamente a música tentando acompanhar na letra, agora em português, essa atividade deve ser repetida quantas vezes for necessário para que todos possam entender o sentido da música.

Tradução da música **ficha 6** *Só le pido a Dios*

Só peço a Deus

Só peço a Deus
que a dor não me seja indiferente
Que a ressecada morte não me encontre
Vazia e só, sem haver feito o suficiente.

Só peço a Deus
que a injustiça não me seja indiferente
Que não me esbofeteiem a outra face
Depois que uma garra me arranhou esta sorte.

Só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte
Toda a pobre inocência das pessoas.

Só peço a Deus
Que o engano não me seja indiferente
Se um traidor pode mais que alguns quantos
Que esses quantos não o esqueçam facilmente

Só peço a Deus
Que o futuro não me seja indiferente
Está desenganado aquele que tem que ir
viver uma cultura diferente.

Só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte
Toda a pobre inocência das pessoas.

Desenvolvimento 3:

O poema da ficha 8 *Bem no fundo* do poeta brasileiro contemporâneo Paulo Leminski inicia com a expressão reiterada “no fundo, no fundo, **bem lá no fundo**” (grifo nosso) e intensificada pela palavra grifada. É de se observar que o próprio título já sinaliza a idéia que aparece repetida e intensificada nos dois primeiros versos do poema. A idéia intensificada na primeira estrofe é a de que todos nós (“a gente” - notem o uso de uma expressão de caráter mais informal)¹ gostaríamos de que os nossos problemas fossem resolvidos rapidamente ou, nas palavras do poeta, “por decreto”. Mas, por que a insistência na idéia de que o desejo do homem (“a gente” parece se referir aqui ao ser humano em geral) de ver seus problemas resolvidos em um “passe de mágica” (outra expressão que expressa o mesmo desejo) se dê no âmbito mais profundo do homem, isto é, tal desejo aparece como algo não exteriorizado, mas interno do homem?

¹ Na língua portuguesa, dispomos da expressão “a gente” que substitui – digamos assim – o pronome “nós” em determinados contextos. O seu uso, entretanto, ocorre em situações de registro mais informal da língua – seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral. O poeta, aqui, lança mão de um recurso muito utilizado na poesia modernista e contemporânea – a incorporação da linguagem informal, cotidiana ao poema. Vejamos, como exemplo dessa tendência de valorizar e incorporar à poesia a língua falada no dia a dia das pessoas, o poema de Oswald de Andrade que tematiza essa incorporação.

Pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.

Neste poema, o poeta apresenta dois usos que se fazem dos pronomes na língua portuguesa: um uso considerado pelos gramáticos “certo”, típico do padrão culto da língua - o pronome depois do verbo; e o uso mais informal – o pronome antes do verbo iniciando uma frase. Poderíamos dizer que esses dois usos tendem a ocorrer em situações diferentes: o primeiro “Dê-me um cigarro” em contextos mais formais e o segundo “Me dá um cigarro”, em contextos mais informais da língua. Entretanto, como as línguas são dinâmicas, isto é, mudam no tempo e variam no espaço, é possível verificarmos hoje a tendência de usar o pronome antes do verbo até mesmo em situações formais de escrita, por exemplo, em textos jornalísticos.

O que o poema expressa como desejo inerente ao homem é exatamente que os problemas sejam resolvidos por **decreto**, o remorso extinto por **lei**. Como entender estes termos aqui? Em ambos os casos, parece se tratar de decisões cuja origem é externa. Em outras palavras, na maioria das vezes, um decreto ou uma lei são decisões que não partem necessariamente do indivíduo; muitas vezes, ao contrário, são externas a ele. São decisões que atingem o indivíduo, que dizem respeito a ele, mas nem sempre são produzidas por ele.

Entretanto, a quarta estrofe é iniciada pelo conectivo (ou conjunção) **mas** que sinaliza a introdução de um contraste, de uma oposição ao que foi desenvolvido anteriormente. A palavra **mas** e outras similares (porém, entretanto, no entanto, todavia, contudo etc) tem, na língua portuguesa, a função de marcar a introdução de uma idéia contrária àquela que vinha sendo desenvolvida até então. O que o poeta apresenta aqui? A constatação de que os problemas não são simplesmente resolvidos com um passe de mágica porque não se dissolvem facilmente ("têm família grande"). Parece haver, dessa forma, uma separação do poema em duas partes: na primeira delas (estrofes 1, 2 e 3) encaminha-se uma direção de idéias: o desejo íntimo do homem de resolver a qualquer preço, mas de preferência por via externa, seus problemas; na segunda parte do poema, iniciada com a quarta e última estrofe, a constatação de que estamos imersos numa família de problemas e não podemos nos furtar deles.

O poeta utiliza aqui um recurso bastante interessante que é a **personificação**. Tal recurso se caracteriza pela atribuição de características humanas (ter família grande, sair para passear) a algo que não é humano - no caso "problemas".

ANEXOS

A MITOLOGIA DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica.

Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito lingüístico. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é "certo" e o que é "errado", sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos.

O preconceito lingüístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Outras afirmações são até bem-intencionadas, mas mesmo assim compõem uma espécie de "preconceito positivo", que também se afasta da realidade. Vamos examinar algumas dessas afirmações falaciosas e ver em que medida elas são, na verdade, mitos e fantasias que qualquer análise mais rigorosa não demora a derrubar.

Estou convidando você, a partir de agora, a fazer junto comigo um pequeno passeio pela mitologia do preconceito lingüístico. Quando o passeio acabar, isto é, quando tivermos terminado de examinar os principais mitos, vamos tentar refletir juntos para encontrar os meios mais adequados de combater esse preconceito no nosso dia-a-dia, na nossa atividade pedagógica de professores em geral e, particularmente, de professores de língua portuguesa.

Mito nº 1:

"A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente"

Este é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito lingüístico no Brasil. Ele está tão arraigado em nossa cultura que até mesmo intelectuais de renome, pessoas de visão crítica e geralmente boas observadoras dos fenômenos sociais brasileiros, se deixam enganar por ele. É o caso, por exemplo, de Darcy Ribeiro, que em seu último grande estudo sobre o povo brasileiro escreveu:

É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos lingüística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. *Falam uma mesma língua, sem dialetos* [grifo meu, *Folha de S. Paulo*, 5/2/95].

Existe também toda uma longa tradição de estudos filológicos e gramaticais que se baseou, durante muito tempo, nesse (pre)conceito irreal da "unidade lingüística do Brasil" .

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um *alto grau de diversidade e de variabilidade*, não só por causa da grande extensão territorial do país - que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito -, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de *status* social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo lingüístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro - que são a maioria de nossa população - e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola.

Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder - são os *sem-língua*. É claro que eles também falam português, uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal - por isso podemos chamá-los de *sem-língua*.

O que muitos estudos empreendidos por diversos pesquisadores têm mostrado é que os falantes das variedades lingüísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que se serve exclusivamente da língua-padrão. Como diz Maurizio Gnerre em seu livro *Linguagem, escrita e poder*, a Constituição afirma que todos os indivíduos são iguais perante a lei, mas essa mesma lei é redigida numa língua que só uma parcela pequena de brasileiros consegue entender. A discriminação social começa, portanto, já no texto da Constituição. É claro que Gnerre não está querendo dizer que a Constituição deveria ser escrita em língua não-padrão, mas sim que todos os brasileiros a que ela se refere deveriam ter acesso mais amplo e democrático a essa espécie de língua oficial que, restringindo seu caráter veicular a uma parte da população, exclui necessariamente uma outra, talvez a maior.

Muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos. Um estudo bastante revelador dessa situação foi empreendido por Stella Maris Bortoni-Ricardo na periferia de Brasília e publicado no artigo "Problemas de comunicação interdialetal". Diante do que descobriu, a autora pode afirmar:

A idéia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista lingüístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura. Um mito, por sinal, de conseqüências danosas, pois na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades da língua, nada se faz também para resolvê-los.

A mesma autora alerta para que não se confunda a idéia de "monolingüismo" com a de "homogeneidade lingüística". O fato de no Brasil o português ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo. Na verdade, como costume dizer, o que habitualmente chamamos de *português* é um grande "balaio de gatos", onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos etc. Cada um desses "gatos" é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional.

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da "unidade" do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de

ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. O reconhecimento da existência de muitas normas lingüísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma lingüística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira "língua estrangeira" para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma lingüística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão.

Felizmente, essa realidade lingüística marcada pela *diversidade* já é reconhecida pelas instituições oficiais encarregadas de planejar a educação no Brasil. Assim, nos *Parâmetros curriculares nacionais*, publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, podemos ler que

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em "Língua Portuguesa" está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre "o que se deve e o que não se deve falar e escrever", não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

São, de fato, boas novas! Espero que elas desçam das altas esferas governamentais e se propaguem pelas salas de aula de todo o país!

(Marcos Bagno. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola, São Paulo, 6ª. ed. 2001.)

LINGUAGEM, PODER E DISCRIMINAÇÃO

Introdução

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem "ouvidas", às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e

concentrá-la num ato lingüístico (Bourdieu, 1977). Os casos mais evidentes em relação a tal afirmação são também os mais extremos: discurso político, sermão na igreja, aula, etc. As produções lingüísticas deste tipo, e também de outros tipos, adquirem valor se realizadas no contexto social e cultural apropriado. As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que "saber": a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usada. Tudo isto em relação ao contexto lingüístico e extralingüístico em que o ato verbal é produzido. A presença de tais regras é relevante não só para o falante, mas também para o ouvinte, que, com base em tais regras, pode ter alguma expectativa em relação à produção lingüística do falante. Esta capacidade de previsão é devida ao fato de que nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades e muito menos a todos os conteúdos referenciais. Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade "cultura" ou "padrão", considerada geralmente "a língua", e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores fixados na tradição escrita.

Uma variedade lingüística "vale" o que "valem" na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos "internos", quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos "externos" pelo prestígio das línguas no plano internacional. Houve época em que o francês ocupava a posição mais alta na escala de valores internacionais das línguas, depois foi a vez da ascensão do inglês. O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e "cultural". A diferenciação política é um elemento fundamental para favorecer a diferenciação lingüística. As línguas européias começaram a ser associadas à escrita dentro de restritos ambientes de poder: nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores. O uso jurídico das variedades lingüísticas foi também determinante para fixar uma forma escrita. Assim foi que o falar de Île-de-France passou a ser a língua francesa, a variedade usada pela nobreza da Saxônia passou a ser a língua alemã, etc.

O caso da história do galego-português é significativo neste sentido. Os caracteres mais específicos do português foram acentuados talvez já no século XII. Esta tendência a

reconhecer os caracteres mais específicos das línguas semelhantes pode ser acentuada, como foi no caso do português e do galego, quando a região de uso de uma das duas variedades lingüísticas constitui um centro poderoso, como foi a Galícia, desde o século XI. A língua literária chamada galego português que se difundiu na Península Ibérica a partir do século XII era a expressão, no plano lingüístico, do prestígio de Santiago de Compostela.

A associação entre uma determinada variedade lingüística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são "usuários" (não necessariamente falantes nativos) das diferentes variedades. Com a emergência política e econômica de grupos de uma determinada região, a variedade por eles usada chega mais ou menos rapidamente a ser associada de modo estável com a escrita. Associar a uma variedade lingüística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de "elaboração" da mesma. Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. Nas nações da Europa Ocidental a fixação de uma variedade na escrita precedeu de alguns séculos a associação de tal variedade com a tradição gramatical greco-latina. Tal associação foi um passo fundamental no processo de "legitimação" de uma norma. O conceito de "legitimação" é fundamental para se entender a instituição das normas lingüísticas. A legitimação é "o processo de dar 'idoneidade' ou 'dignidade' a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita" (Habermas, 1976). A partir de uma determinada tradição cultural, foi extraída e definida uma variedade lingüística usada, como já dissemos, em grupos de poder, e tal variedade foi reproposta como algo de central na identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição e de uma cultura.

Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e "neutras", também o código aceito "oficialmente" pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder. M. Bakhtin e V. Volóshinov em sua obra de 1929 apontavam quatro princípios orientadores de uma típica visão "oficial" e conservadora da linguagem dentro da tendência que ele chamava de "objetivismo abstrato":

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.

título do texto, pensem nessa relação e façam inferências sobre o possível conteúdo ali contido. Como sugestão de trabalho, o educador pode dividir a turma em pequenos grupos (de quatro ou, no máximo, cinco pessoas) e pedir que pensem nessa relação que o título do texto propõe. Algumas questões poderiam ser levantadas para que fosse feita uma primeira aproximação com as idéias do texto (o educador pode levantar algumas destas questões que seguem ou sugerir que os próprios educandos elaborem questões: Existem relações entre as línguas e as diversas culturas? Se a resposta for afirmativa, que tipo de relações são essas? Qual o papel da língua para a constituição e/ou caracterização de uma cultura? É possível se pensar na cultura sem o veículo que a expressa? Quando uma cultura se descaracteriza, isto é, perde elementos originalmente pertencentes a ela, haverá reflexo na língua? Ou será o contrário: quando uma língua permite a “entrada” de muitas palavras estrangeiras ou “estrangeirismos”, como se costuma dizer, isso não terá reflexos na cultura?

Seria interessante que os grupos tentassem formular, por escrito, algumas considerações acerca do assunto abordado pelo grupo. Depois de finalizada esta atividade de discussão e de escrita, o educador pode propor, então, a leitura coletiva do texto.

Vejamos como o autor aborda a questão. O texto tem início com uma citação do lingüista brasileiro Mattoso Câmara, segundo o qual *“uma língua é o seu resultado ou sùmula; o meio para ela operar; a condição para ela subsistir”*. Dessa forma se afirma, logo no início do texto, as relações íntimas entre língua e cultura: a língua é o meio através do qual a cultura opera; a língua é a condição para a cultura subsistir. Neste sentido, o conceito de cultura está ligado intrinsecamente à linguagem, uma vez que é através da linguagem que a cultura, por sua vez, pode ser expressa. A memória cultural de um povo se manifesta através de registros escritos (documentos, textos literários, mas também desenhos) como também pelos registros orais (a tradição oral é passada de geração à geração).

Segundo o lingüista Edward Lopes, *“cada língua natural é um microcosmo do macrocosmo que é o total da cultura dessa sociedade”*. Em outras palavras, a língua é um dos elementos caracterizadores de uma cultura porque é através da língua que os sujeitos interagem entre si produzindo bens culturais. De acordo com o lingüista Benjamim L. Whorf, cada língua “recorta a realidade” de modo particular. Em outras palavras, as línguas

2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.

3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (1979: 68).

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela "norma pedagógica" ali ensinada. Apesar de fazer parte da experiência de cada um, o fato de as pessoas serem discriminadas pela maneira como falam, fenômeno que se pode verificar no mundo todo, no caso do Brasil não é difícil encontrar afirmações de que aqui não existem diferenças dialetais. Relacionado com este fato está o da distinção que se verifica no interior das relações de poder entre a norma reconhecida e a capacidade efetiva de produção lingüística considerada pelo falante a mais próxima da norma. Parece que alguns níveis sociais, especialmente dentro da chamada pequena burguesia, têm tendência à hipercorreção no esforço de alcançar a norma reconhecida. Talvez não seja por acaso que, em geral, o fator da pronúncia é considerado sempre como uma marca de proveniência regional, e às vezes social, sendo esta a área da produção lingüística mais dificilmente "apagada" pela instrução.

A separação entre variedade "cultura" ou "padrão" e as outras é tão profunda devido a vários motivos; a variedade culta é associada à escrita, como já dissemos, e é associada à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional. É este o resultado histórico de um processo complexo, a convergência de uma elaboração histórica que vem de longe.

(Maurizio Gnerre. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998)

EXPEDIENTE DA SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO

Altemir Antonio Tortelli
Secretário Nacional de Formação

Elisangela Araujo e Wanderley Bezerra
Secretários Adjuntos

Martinho da Conceição
Coordenador Executivo Geral

Assessorias Específicas
Débora Matte e Taís Lambert
Coordenação do Depto. de Comunicação

Josias Lech
Relações Institucionais
Eduardo Armond
Consultoria de Projetos Institucionais

Volmir de Almeida
Consultoria Contábil
Francisco Calheiros
Consultoria Jurídica

Equipe Metodológica

Sandra R.O. Garcia, Maristela M. Bárbara, Rosana M. Fahl
Núcleo de Educação do Trabalhador - NET

Arquimedes Felício Lazzeri e João Carlos Nogueira
Núcleo de Desenvolvimento Metodológica - NUDEM

Paula Bernardo, Paulo Brancher, Egeu K. Furtado, Lenir Viscovini, Gilberto Barbosa, Fernando Franzoi
Núcleo Sindicato, Estado e Sociedade - NUSES

Marta Domingues
Avaliação Externa e Acompanhamento de Egressos

Equipe de Supervisão Operacional Físico-Financeiro - SOFF

Dirceu Fumagalli e Geraldo Aparecido da Silva
Coordenadores

**Sônia Calil Elias, Vera Lúcia O Novaes, Sandra R. M. de Moraes, Maria José Dias Menezes, David R. da
Silveira, Ricardo P. Gomes, Edinalva V. do Carmo, Bárbara Vieira**
Setor Logístico

Edilmo Oliveira Lima, Frederico Drummond, Solange Ap. M. Espanhol, Marcia Cristine Osterlein
Setor Físico-Financeiro: Financeiro

Roberto Timóteo, Sandro Luiz Cardozo, Rosemeyre M. de Oliveira
Físico (SIGAE)

Rosângela Maria de Souza
Setor Administrativo do Integração

**Participaram da elaboração desta publicação: Maristela M. Bárbara, Rosana Miyashiro Fahl e
Sandra R. de Oliveira Garcia**

**Assessorias Externas: Yone de Carvalho – História; Airton Eiras - Matemática e Física; Adriana
Quartarolla - Língua Portuguesa, Ismael Venâncio de Mello - Língua Espanhola**

delimitam aspectos de experiências vividas por cada povo (e estas experiências, como as línguas, não coincidem, necessariamente, de uma região para outra).

O texto da **Ficha 4** de Kaka Werá Jecupé é bastante significativo em relação a esse aspecto, quando ele afirma que o ensinamento oral da tradição consiste em “*deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô*”. (grifo nosso) Ora, se é assim, cada língua com suas especificidades reflete o modo como aquela comunidade de falantes encara por exemplo, a vida, a morte etc. Enfim, seu valores próprios. Por essa razão seria interessante que a **Ficha 3** e a **Ficha 4** fossem trabalhadas de forma articuladas.

1º Momento:

Após a leitura do texto da **ficha 3** “*As Línguas Naturais e a Cultura*” e o texto da **ficha 4** “*Memória Cultural*” é possível sugerir uma atividade que tente recuperar um pouco a história cultural de cada educando. A idéia é que os educandos, em grupo, tentem recordar costumes e conhecimentos que eles têm hoje e que lhes foram passados por seus antepassados (pais, avós, bisavós). O uso de uma erva, o tempero de uma comida, uma simpatia para alguma doença, festas religiosas, hábitos e costumes, músicas e danças etc. É interessante aqui retomar com os educandos o parágrafo inicial do texto “*Memória Cultural*” do índio brasileiro Kaka Werá Jecupé porque nele se explica a forma como os índios transmitem as suas tradições culturais. Segundo o texto:

“A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô. A memória cultural também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através de símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na parede e até no corpo, através de pinturas feitas com jenipapo e urucum”.

2ª Momento:

Se cada língua recorta a realidade de forma variada, enfatizando certos aspectos em detrimento de outros, é de se esperar que não somente entre línguas diferentes, mas no interior de uma “mesma língua” (conferir o 1º. mito acerca das línguas de Marcos Bagno – texto

anexo) no caso a língua portuguesa, isso também ocorra. É de se supor, portanto, que os diversos dialetos que compõem a língua portuguesa recortem a realidade de forma diferente. Dessa forma pode se propor aos educandos que recuperem palavras que designam objetos, animais, alimentos, situações e assim por diante, que sejam representativos, típicos daquela região, daquela cultura. Como exemplo temos os termos **aipim/ mandioca; semáforo/sinaleiro** usados em diferentes regiões do país.

Curiosidade:

Os esquimós têm diversos termos para designar a neve, enquanto nós temos apenas um. Como vimos, cada língua recorta a realidade de acordo com as experiências daquela comunidade de falantes. A existência de tantos termos para designar a neve é decorrência do fato de ser significativo para os esquimós saber diferenciar (e, portanto, nomear) algo que faz parte de sua vida. Para nós, no entanto, não é significativo ter diversos nomes para designar algo que nem faz parte da nossa realidade de país tropical.

Desenvolvimento 2:

O Educador poderá aproveitar o tema proposto nas ficha 3 e ficha 4 para introduzir uma discussão sobre a linguagem da ciência e da matemática. Devemos lembrar que sistemas culturais diversos desenvolvem habilidades, práticas e técnicas distintas que visam o entendimento e a quantificação dos fenômenos naturais. O fenômeno da chuva é contextualizado distintamente por diferentes grupos culturais, tais como uma comunidade de jovens indígenas e outra de jovens urbanos. Assim, é importante ressaltar que a abordagem de situações diversas ou problemas de ordem matemática, está intimamente ligada a herança cultural da comunidade, ou mais restritamente, a herança cultural do indivíduo.

Neste contexto, a matemática possui um papel diferenciador, pois trata-se de um dos raros exemplos que podemos classificar de *linguagem universal*. Existem inúmeros idiomas, crenças, costumes etc. Porém a necessidade de contar, quantificar, estimar, fazer modelos imaginários, geometrizar, é universal. Note que, embora possamos considerar a matemática como uma linguagem universal, a forma de exprimi-la não é única, pois recorre a uma herança sócio-cultural comunitária que está incorporada no modo de pensar dos integrantes de uma determinada sociedade.

É importante que o Educador saliente que não estamos discutindo a matemática formal dos bancos escolares, mas a matemática que nos acompanha cotidianamente. Estamos sempre fazendo estimativas do tempo que gastaremos para realizar as nossas tarefas diárias, ou cálculos matemáticos para quantidades de comida que faremos no almoço ou jantar. Este é conhecimento matemático que podemos e devemos explorar. É o conhecimento que faz parte da realidade na qual a comunidade e os indivíduos estão inseridos. Nas palavras de um dos grandes matemáticos brasileiros, Ubiratan D'Ambrósio:

“Naturalmente, grupos culturais diferentes têm uma maneira diferente de proceder em seus esquemas lógicos. [...] manejar quantidades e consequentemente números, formas e relações geométricas, medidas, classificações, em resumo tudo que é do domínio da matemática elementar, obedece a direções muito diferentes, ligadas ao modelo cultural ao qual pertence o aluno. Cada grupo cultural tem suas formas de matematizar. Não há como ignorar isso e respeitar essas particularidades”.

(D'Ambrósio, U. *Etnomatemática*. Editora Ática: São Paulo, 1990, p. 17)

O Educador poderá solicitar aos Educandos que registrem situações cotidianas que necessitem do conhecimento matemático. Os exemplos poderão percorrer os caminhos da estimativa, da questão econômica, envolvendo por exemplo, orçamento doméstico, custo de vida, etc., problemas geométricos, e tantos outros. O Educador deve estimular a procura de exemplos, resgatar a experiência de cada um dos educandos, inclusive recuperando brincadeiras infantis, as quais utilizam-se de muita matemática. Um exemplo notório é a construção de pipas - também conhecido por papagaio, quadrado, dependendo da região - cuja noção de geometria, de simetria e equilíbrio são fundamentais. A brincadeira de pular corda, também muito popular, carrega matemática quando fazemos estimativas da velocidade e da frequência do giro da corda.

Pode ser proposta uma identificação dos elementos geométricos (linhas, planos, ângulos, figuras, etc.) que estão presentes no ambiente da sala de aula. Procure explorar todas as possibilidades, indo desde o material que os próprios alunos possuem, até a estrutura da própria sala. O Educador poderá também explorar a experiência profissional de algum dos educandos quanto da utilização matemática. São inúmeras as possibilidades com os mais diversos perfis dos educandos.

Ao abordarmos a matemática de maneira associada a formas culturais distintas, estamos desenvolvendo conceitos que aprimoram a interação entre as experiências sociais, morais e religiosas, e as práticas específicas de raciocinar, contar, quantificar, ordenar, medir, estimar e modelar. O Educador poderá questionar os educandos quanto a necessidade do estudo da matemática.

Os educandos poderão fazer uma pesquisa acerca de jogos matemáticos. Cada um deverá trazer um jogo, e ensinar como funciona, destacando a matemática envolvida.

Desenvolvimento 3:

Na abordagem da **ficha 5: *Eu não falo Português***, por tratar-se de um texto relativamente longo, não propomos que a tradução seja feita literalmente.

Nos módulos anteriores aprendemos que a língua espanhola é muito parecida com a língua portuguesa. Este texto nos alerta para não exagerarmos. Já havíamos visto que muitas palavras, das duas línguas, diferem apenas pelo **acento** ou pela entonação, outras vezes apenas em gênero.

O texto da **ficha 5 *Eu não falo português***, mostra que essas diferenciações podem nos induzir a graves, e às vezes constrangedores, erros. Um bom exemplo são os vocábulos (palavras) heterossemânticos. (conforme vimos no módulo anterior, algumas palavras, tanto do português, quanto do espanhol, são formadas a partir da justaposição de termos gregos ou latinos, é o caso de heterossemânticos, formado de *héteros* (diferente, outro) e semântico (da significação), portanto, heterossemânticos = que têm significados diferentes.

Essas palavras se assemelham na grafia e na prosódia (pronúncia), mas possuem significado diferente em cada língua.

O trabalho com este texto pode limitar-se ao conteúdo do próprio texto, já que ele é auto-referente, isto é, aprende-se outra língua num texto sobre o aprendizado de línguas.

Tradução de: **Eu não falo português**

O educador irá observar que a tradução deste texto tem uma diferença de formato em relação às anteriores. Nesta acrescentamos explicações no corpo do texto, pois consideramos que se estas explicações fossem dadas à parte poderia dificultar o entendimento. Assim, **as nossas explicações virão entre colchetes []**, salientamos que as explicações entre parênteses () são do próprio texto.

Tradução do texto *Eu não falo português*

Yo no hablo portugués

Diferentemente da maioria das pessoas - que entendem idiomas mas não os falam - comigo o que acontece com o português é que o falo porém não o entendo. Quer dizer, aprendi a música, porém, falta-me a letra. E como sabem que adoro o Brasil, ainda que nos tenham levado [traduzimos seqüestrado por levado, pois *secuestrar*, em espanhol tem um sentido metafórico bastante usado, em português este sentido metafórico é menos corrente] Amparito Grisales, meus amigos me aconselharam a tomar aulas [ter aulas ou tomar lições] para aprender *como lo manda Dios*. Eu pensei que era uma besteira, pois espanhol e português se parecem tanto que não precisava tomar aulas. *Todavía* [todavía, em português é *sin embargo*, em espanhol, e *todavía* em espanhol é ainda, em português], para evitar dúvidas, resolvi perguntar para Norma Ramos, uma boa amiga brasileira com quem me encontrei certo dia em que ambos almoçávamos numa churrascaria rodízio.

- Norma: diga a verdade. Sendo o português um dialeto derivado do espanhol, você acredita que necessito ter aulas de português? (perguntei no melhor português que fui capaz).
- Ao fundo à direita (foi a resposta de Norma, que continuou comendo).