



Darcília Simões  
Eliana Meneses de Melo  
(Orgs.)

*Linguagens, Criatividade e Sentidos:*  
pelos percursos da semiótica do cotidiano

DARCILIA SIMÕES  
ELIANA MENESES DE MELO  
(Orgs.)

*Linguagens, Criatividade e  
Sentidos: pelos percursos da  
semiótica do cotidiano*

2010

 Dialogarts  
PUBLICAÇÕES

Copyright @ 2010 Darcilia Simões & Eliana Meneses de Melo

Publicações Dialogarts

(<http://www.dialogarts.uerj.br>)

Organizadoras do volume:

Darcilia Simões – [darciliasimoes@gmail.com](mailto:darciliasimoes@gmail.com)

Eliana Meneses de Melo — [demelo@uol.com.br](mailto:demelo@uol.com.br)

Co-coordenador do projeto:

Flavio García – [flavgarc@gmail.com](mailto:flavgarc@gmail.com)

Coordenador de divulgação:

Cláudio Cezar Henriques: [claudioc@bighost.com.br](mailto:claudioc@bighost.com.br)

Diagramação e capa:

Carlos Henrique Braga Branão

Marcos da Rocha Vieira

Logotipo: Gisela Abad

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores – DELE

Instituto de Letras – LIPO

UERJ- DEPEXT – SR3 - Publicações Dialogarts

2010

Darcília Simões & Eliana Meneses de Melo (Orgs.)

## FICHA CATALOGRÁFICA

L400 Linguagens, Criatividade e Sentidos: pelos percursos da semiótica do cotidiano. Darcília Simões & Eliana Meneses de Melo (orgs.)

Rio de Janeiro: Dialogarts, 2010

Publicações Dialogarts

Bibliografia.

ISBN 978-85-86837-74-6

1. Linguagem. 2. Semiótica. 3. Cultura. 4. Pesquisa 5. Ensino.

I. Simões, Darcília & Melo, E. M. (orgs.) – I - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. II - Departamento de Extensão. III. Título.

CDD. 400.410

ISBN 978-85-86837-74-6



Correspondências para:

UERJ/IL - a/c Darcília Simões

R. São Francisco Xavier, 524 sala 11.139-F

Maracanã - Rio de Janeiro: CEP 20 569-900

Contatos: [dialogarts@oi.com.br](mailto:dialogarts@oi.com.br)

[darciliasimoes@gmail.com](mailto:darciliasimoes@gmail.com)

[flavgarc@gmail.com](mailto:flavgarc@gmail.com)

URL: <http://www.dialogarts.uerj.br>

## ÍNDICE

**Parte I - Nos percursos da Estética: linguagens, cenários e cotidiano**

**PRODUÇÃO DE SENTIDO: ENTRE A LEITURA E A RECEPÇÃO  
MIDIÁTICA** \_\_\_\_\_ 10

Eneus TRINDADE, Sérgio ANNIBAL

**A CONFIGURAÇÃO DOS ROMANCES POLICIAIS MAIS VENDIDOS NO  
BRASIL DE 2000 A 2007: uma abordagem semiótica** \_\_\_\_\_ 25

Arnaldo CORTINA, Fernanda MASSI

**OS TÍTULOS (...) RESTRIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DOS TÍTULOS NO  
JORNAL ESTADO DE MINAS** \_\_\_\_\_ 49

Adélia Barroso FERNANDES

**O INSÓLITO EM JOSÉ J. VEIGA: ESTILO CONCEBIDO COMO DESVIO** \_ 69

Eleone Ferraz de ASSIS, Darcilia Marindir Pinto SIMÕES

**DO PAPEL DE JUIZ DE DIREITO AO DE UM TORCEDOR FANÁTICO E  
PRECONCEITUOSO** \_\_\_\_\_ 88

Jorge Luís TORRESAN, Murilo Jardelino da COSTA

**LINGUAGENS NA CULTURA CONTEMPORÂNEA E DIFERENTES  
LEITURAS: ABORDAGEM SOCIOSEMIÓTICA** \_\_\_\_\_ 115

Rosália Maria Netto PRADOS

**O COTIDIANO TECNOLÓGICO, COM SUAS METÁFORAS E VALORES** 129

Sonia Maria ALVAREZ

**ANOTAÇÕES INSTANTÂNEAS DE ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS** \_\_ 147

Wilton GARCIA

**VALSA COM BASHIR: DOCUMENTARIO ANIMADO E MEMORIA  
HISTORICA** \_\_\_\_\_ 168

Carla LYRA

Darcilia Simões & Eliana Meneses de Melo (Orgs.)

**GELÉIA GERAL, POLÍTICA E RESISTÊNCIA CULTURAL\_\_\_\_\_ 177**

**Carlos BAUER**

**ENTRE O USO E A NORMA: UMA INTRODUÇÃO À GRAMATICOGRAFIA  
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL DA PASSAGEM DO SÉCULO\_204**

**Maurício SILVA**

**Parte II - Nos percursos da educação: linguagens e sujeitos**

**DE SI: FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO (...) ESTÉTICA DA VIDA\_\_\_\_\_ 220**

**Mauro Maia LARUCCIA, Rogério de ALMEIDA**

**O PROCESSO DE INTERAÇÃO NAS AULAS DE LITERATURA\_\_\_\_\_ 241**

**Eliana Vianna BRITO**

**O PROFESSOR DA REDE PÚBLICA E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA\_ 258**

**Leila Aparecida SANCHES, Eliana Meneses de MELO**

**COTIDIANO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA\_\_\_\_\_ 275**

**Wellington de OLIVEIRA**

**LINGUAGEM VERBAL E VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO\_\_\_\_\_ 307**

**Ivete Aparecida da Silva OTA**

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS  
CIENTÍFICOS\_\_\_\_\_ 323**

**Karina Soledad Maldonado Molina PAGNEZ**

**EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA - NOVOS OLHARES\_\_\_\_\_ 349**

**Edna TEIXEIRA**

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PELOS E-MAILS\_\_\_\_\_ 369**

**Aurora de Jesus RODRIGUES**

**LEITURA NO COTIDIANO DA GESTÃO: DA SALA DE AULA AOS  
AMBIENTES ORGANIZACIONAIS\_\_\_\_\_ 381**

**Eliana Meneses de MELO, Darcilia Marindir Pinto SIMÕES**

## APRESENTAÇÃO

Muitos são os caminhos pelos quais transitam o conhecimento, maior ainda quando a temática repousa sobre o mundo das linguagens em circulação na sociedade. Destacamos dois pontos que se comunicam neste livro: um plano, o da sociedade em suas dinâmicas discursivas; o outro, pesquisadores que estudam as produções na vasta rede de signos que nos circundam.

Este livro se caracteriza como o lugar pelo qual comunicamos nossas pesquisas e reflexões sobre o mundo. Trata do papel de pesquisador, do sujeito que se encontra com cenários em contínua construção e em desconstrução dos processos de emanações de sentidos. O livro dá encaminhamento verbal ao que sustenta as inquietações e investigações, comunicando-as à comunidade.

No mundo da hipertextualização, do hiper e transmídico, o sujeito do ser e da ação semiótica se multiplica em possibilidades discursivas, em sistemas híbridos de comunicação. O sujeito docente-pesquisador não está imune aos ritmos das dinâmicas culturais contemporâneas. Ele vê, olha-se, modifica-se, pensa e repensa na distância que lhe é possível. Esse é o lugar do assombro, do poético, do real criado e crivado pelo olhar.

Trazer para a comunidade o livro como resultado de um projeto interdisciplinar e multidisciplinar é compartilhar percursos de produções diversificadas. O livro que ora apresentamos é resultado de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, este livro já expressa *inter*, *multi* e *trans* disciplinaridade. Como objeto pensado no individual recorte de cada autor, ganha

forma na medida em que compõe um todo de singularidades e pluralidades dialeticamente construídas. Isto é ***Linguagens, Criatividade e Sentidos: pelos percursos da semiótica do cotidiano.***

O objetivo fundador da proposta foi o encontro com a diversidade conceitual, temática e cultural. Em uma obra organizada, um título termina por exercer o papel de elemento motivador e ao mesmo tempo integrador. No nosso caso, a unidade e diversidade estão configuradas no termo *linguagem*, que é o lugar da humanidade, da civilização, da comunicação, dos sujeitos e suas leituras.

O que nos constitui em sujeitos leitores e pesquisadores? O que nos motiva quando lemos? A condição de humanos nos remete às práticas de leituras. Sejam quais forem os nossos referentes culturais, estamos sempre desmanchando mensagens, somos intérpretes de significações expressas nas várias linguagens criadas para nos dizermos. Se lemos os mundos pelos quais passamos e que nos perpassam, o fazemos pelo fato de entendermos que estamos diante do humano, do outro, de nós mesmos pluralizados em signos, nos sentidos das diferentes escrituras.

Leitores dos sentidos tornados comuns em cada fragmento de expressão, mergulhamos nos universos de signos e símbolos para além das marcas culturais. Neste aspecto, signos e símbolos são unidades culturais sobre as quais são formados nossos objetos de interesse investigativos, por onde transitamos como leitores inquietos em busca de possíveis decifrações de culturas que representam a humanidade em seus diferentes caminhos. Tenhamos em mente que, na medida em que as sociedades

se tornam mais complexas, maior é o labirinto de significações a serem percorridos, maiores são as possibilidades de leituras realizadas em torno das diferentes vivências humanas a compor as axiologias em circulação.

No universo prosaico do nosso viver, então, estamos a ler, a decompor sistemas. E, na medida em que os lemos, novamente recobrimos novos sistemas em novas redes de sentido. Assim, quando comunicamos nossas experiências, passamos para outros a ação de desmontar a linguagem externada. Pelos atos de cifrar e decifrar, chegamos à complexa rede sêmica, ao mundo infinito dos sentidos.

Os trabalhos aqui apresentados estão compondo dois agrupamentos: (1) ***Nos percursos da Estética: linguagens, cenários e cotidiano*** e (2) ***Nos percursos da Educação: linguagens e sujeitos***. No conjunto, sobressaem as *linguagens* e o *humano* em abordagens que passam pelos Discursos Publicitário, Jornalístico, Jurídico, Tecnológico, Político, Organizacional, Estético, Literário e Pedagógico. São leituras marcadas pela liberdade de expressão conceitual, ampliando possibilidades de discussões e reflexões.

*Darcilia Simões e Eliana M.Melo*

Darcília Simões & Eliana Meneses de Melo (Orgs.)

## **PARTE I - NOS PERCURSOS DA ESTÉTICA: LINGUAGENS, CENÁRIOS E COTIDIANO**

## **PRODUÇÃO DE SENTIDO: ENTRE A LEITURA E A RECEPÇÃO MIDIÁTICA**

Eneus TRINDADE  
Sérgio ANNIBAL

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E RECEPÇÃO**

Os estudos da leitura trazem a discussão de que o ato de ler inclui uma espécie de recepção e a capacidade de estabelecer inter-relações com diversos gêneros textuais. Com isso, fica-nos evidente suas implicações na produção de sentido para a formação de práticas culturais, que visam a apreensão de diversos signos socioculturais no contexto das visões de mundo onde os indivíduos se inserem. Todavia, procuraremos nos debruçar sobre os processos de leitura e de recepção separadamente.

Quem estuda leitura preocupa-se com uma *performance* do ler, investiga as práticas dos leitores em confronto com os modos de ler moldados pelos vários suportes de leituras ao longo da história das culturas, interessa-se pela aquisição de competências interpretativas pela leitura, bem como estuda os processos cognitivos e de aquisição do conhecimento em uma dada língua. Já a recepção engloba a decodificação do verbal e a interpretação de um conjunto de manifestações de linguagens que compõem o universo cultural do cotidiano que se encontra midiaticizado, constituído de saberes comuns partilhados pelas várias culturas.

Sobre a leitura, Arena (in BARBOSA, 2006, p. 414), apoiado em Foucault (1998, p.118), que recupera conceitos de Sprenger-Charoll, registra que os processos de

leitura se dão de dois modos: os ascendentes ou *botton-ups* que consideram as partículas isoladas do sistema lingüístico, termo a termo, tais como letras, palavras e frases para a formação do texto e sua leitura e os descendentes ou *top-downs* que atuam no âmbito do sentido, promovendo o confronto com as demais partes do texto, seu suporte e seu contexto de interpretação. A releitura dos conceitos de Sprenger-Charoll por Foucambert (1998, p.119), como é indicado por Arena, mostra que a proposta mais eficiente de compreensão da leitura acontece por um modelo derivado da conexão desses dois movimentos, *botton-ups* e *top-downs*, que traz mais eficiência para o entendimento da leitura, isto é, o interacionista: que justapõem os dois procedimentos já enunciados.

Para análise do material midiático isso é fundamental, pois, muitas vezes, ele é representado como algo menor diante das outras manifestações escritas, além do fato de ser analisado de acordo com paradigmas importados de outros suportes, como o texto literário, por exemplo. Sendo assim, a recepção e a produção de sentido decorrentes desse material podem ser entendidas como mecanismos relacionados, podendo sofrer reducionismos se a clareza dos estatutos de leitor e de receptor não acompanharem o movimento mutante da tessitura social em que esses produtos culturais estão inseridos.

Portanto, cabe buscar entender o que é a codificação e a decodificação no âmbito dos códigos verbais e não-verbais para depois compreendermos o papel da produção de sentido nessas duas dimensões semióticas e

oferecermos outros aspectos das semelhanças e das divergências entre leitura e recepção.

Mesmo em áreas como a Educação e as Letras, o conceito de leitura vem ganhando outros formatos, deixando mais complexa a concepção acerca da leitura e do leitor. Esse novo olhar sobre a leitura e os novos estatutos de leitor ultrapassam a compreensão alicerçada na codificação e na decodificação de um signo. Tal postura em relação a essas instâncias receptoras (leitura e leitor) estão bem explanadas em Chartier (1997 e 2002), Chartier e Cavallo (2002), Manguel (1997) e Smith (2003), por exemplo.

A leitura é, sem dúvida, um tipo de recepção pautada nos códigos verbais. Porém, é preciso observar que as complexas formas de combinação do signo verbal a outros signos não-verbais, por meio da diversificação dos suportes midáticos, criam rupturas com a noção tradicional de produção de sentido, pautada nos estudos da cognição e da semiótica, fundamentados na idéia de que as produções de sentido são decorrentes da pura decodificação.

Atualmente, podemos defender a idéia de que as produções de sentido precedem ou apresentam relativa independência em relação aos processos de decodificação, como percebemos em Foucambert (1998) e em Smith (2003), pois para o primeiro as leituras descendentes dependem da *práxis* cultural que caracteriza o meio sociocultural onde o indivíduo está inserido nas suas ações e contextos de leituras e o segundo também defende a ruptura com o binômio codificação/decodificação, assinalando que a prática cultural exerce um importante papel na construção de sentido das leituras. De outro ponto

de vista, Stuart Hall (2003, p. 365-381), ao estudar a recepção, já aponta à importância da sobredeterminação dessa *práxis* cultural sobre processos de decodificação da recepção.

À medida que os processos que envolvem a leitura se desprendem do conceito restrito à decodificação, verificamos uma grande possibilidade de uma autonomia do leitor em relação ao material verbal e não-verbal, além de contribuir para a efetivação que a leitura suscita em estabelecer relações discursivas do indivíduo com seu meio, a partir dos textos.

Ademais, a leitura e a recepção não são conceitos equivalentes, mas trazem aspectos comuns, no sentido de que tudo aquilo que se lê está inserido em um processo comunicativo que implica na recepção, mas nem tudo aquilo que vem de um processo comunicativo é necessariamente uma mensagem para a leitura verbal. Mas, certamente essa mensagem é um discurso carregado de sentidos passíveis de interpretações e causador de trocas e como assinala Arena (in BARBOSA, 2006, p.411), provoca transformações em ambas as partes: no objeto lido e no leitor deste objeto.

A impressão que fica é a de que nas mídias existe um modelo de leitura literária que migrou e interagiu com outras linguagens dos meios de comunicação, criando modalidades de leituras midiáticas, de acordo com aquilo que já começamos a enunciar neste texto. No entanto, tais leituras precisam se somar a um conjunto metodológico maior que busca dar conta das interpretações dessas mensagens, considerando as suas respectivas

complexidades semióticas para a compreensão da produção de sentido.

### **LEITURAS: POSSIBILIDADES LITERÁRIAS E MIDIÁTICAS**

Quando nos referimos a essas modalidades de leitura temos que nos reportar a postura do leitor e as transformações no suporte no decorrer da história da leitura, como se pode constatar nas discussões de Manguel, Chartier e Chartier e Cavallo, já citados. Esses autores abordam, com seus distintos tratamento sobre o assunto, o lugar do sujeito-leitor diante do escrito, dando-nos um panorama da reação que ele teve diante do pergaminho, do *códice*, do livro organizado em de parágrafos, revistas, jornais e o texto digital.

Além disso, procuram discutir as transformações na tipologia textual e no entendimento sobre leituras ocorridas por parte dos leitores ao longo da história e estão impulsionados a refletir sobre a postura desse leitor contemporâneo, levando em consideração os atributos que determinam a proficiência nessa tecnologia, diante do material escrito que deixa de ser protagonista no formato tradicional do livro e se transfigura em vários outros suportes, até transfigurar-se no não-verbal.

Para isso, resgatamos e elaboramos algumas categorias para melhor compreender esses perfis de leitores. Tratam-se de experimentações categóricas, provavelmente perecíveis no tempo e no espaço, todavia, nos oferecendo a oportunidade de refletir sobre a temática e contribuir para a ampliação das discussões acerca dos suportes que estão diariamente surgindo e transformando

nossa mediação com o mundo. Como Chartier (1997 e 2002) nos faz perceber, o conhecimento sobre a história da leitura contribui para compreendermos melhor as práticas leitoras e suas transformações e até possíveis interpretações de sua função social e cultural na sociedade. Mas, de qualquer forma, vamos aos nossos leitores hipotéticos ou quem sabe constatados.

A elaboração de categorias sobre a leitura vem sendo utilizada com bastante frequência na abordagem do assunto, como nos textos de Santaella (2002, p. 30-39) e de Arena (In BARBOSA, p. 413-116), por exemplo. No primeiro caso, encontramos três características distintas de leitor: *o contemplativo*, relacionado basicamente ao material impresso; *o movente*, relacionado aos diferentes signos da propaganda, das mídias audiovisuais e impressas que compõem a vida das cidades; *o imersivo* que se debruça sobre o universo relacional e povoado de interfaces do ciberespaço. Os três tipos de leitores trazem diferenças relacionadas à postura leitora e aos aspectos cognitivos, como assinala a autora.

Arena traz um texto que aborda outras categorias de leitores: *críticos* e *sênior*. Tais categorias se distinguem de acordo com as demandas sociais e culturais de um determinado tempo, espaço e função social. O leitor pode ser chamado de *crítico* se atende os estatutos de um leitor específico de uma determinada área do conhecimento, como é o caso do leitor literário. Já o *sênior*, apresenta uma flexibilidade relacionada aos gêneros textuais, não basta ser um excelente crítico em um gênero específico, deve conhecer o máximo possível do universo da leitura. É uma espécie de leitor *in potência* e polivalente, munido de várias

habilidades, que podem variar de acordo com seu prazer e sua necessidade. Portanto, esses leitores não são claramente classificados em atributos distintos, variam de acordo com o meio sociocultural em que estão inseridos.

Em relação às categorias propostas neste texto, o *leitor canônico versus o leitor digital* nos suscita questionamentos a uma espécie de gradação que se faz presente na tomada da leitura madura. É como se fosse que uma leitura é mais importante do que a outra e não complementares. Aquele que advém de uma cultura canônica e conservadora parece apresentar dificuldades de administrar o escrito em outros suportes, tornando-se proficiente em um tipo de escrita e de leitura e não tão proficiente em outro. A problemática desse fato está na visão bipartida que esse sujeito constitui, concebendo a leitura literária passível de grandes abstrações intelectuais e a digital como um texto de menor grandeza ou vice-versa. Sendo assim, a visão dicotômica desse indivíduo provavelmente o impedirá de ver o mundo em completude, podendo prejudicar a apreensão complexa da realidade. Logo, o texto literário e o texto digital, devem ser percebidos como integrantes de um meio social híbrido e mutante.

O *leitor “enformado” versus o leitor informado* nos conduz a uma diferenciação de repertórios: o leitor “enformado” tem uma formação limitada em um único gênero textual ou tem iniciação rudimentar em diversos gêneros discursivos do cotidiano e sua limitação também se manifesta em gradações conforme as competências interpretativas que lhes são exigidas no dia a dia. Provavelmente tal leitor terá dificuldades em concretizar

um olhar amplo do mundo que faz parte, podendo constatar um universo restrito às paredes das formas sociais que um determinado sistema lhe impôs, daí a metáfora da fôrma e a concepção do leitor “enformado”. Já o informado tem a possibilidade de desbravar os vários códigos verbais e não-verbais, escritos em variados suportes e descortinar-se e descortinar o outro por meio de seus mecanismos de leitor experiente.

Finalmente, temos o *leitor receptor em movimento versus o leitor receptor operacional*. O primeiro nos obriga a uma referência a Adam Shaff (1971), no que tange a questão da linguagem como matéria prima para o desenvolvimento intelectual humano, pois, esse tipo de leitor parece absorver o signo transfigurado em vários suportes e o ressignificar, estabelecendo várias interfaces no meio em que vive, concretizando o sentido de leitura na sua plenitude. Já o *leitor receptor operacional* seria aquele que parece apresentar *déficits* nesse processo de ressignificação, gerando uma atmosfera preocupante em relação ao desenvolvimento da *performance* desse sujeito em um espaço social que exige uma desenvoltura para com os signos. Certamente essa operacionalidade da leitura e da recepção está condicionada às gradações dos leitores “enformados” na vida social.

Procuramos, por meio das categorias concebidas, discutir a nossa preocupação acerca da reação do leitor contemporâneo diante das transformações sofridas na tecnologia de gestão do escrito. Transformações estas que parecem interferir na produção da leitura e da escrita e, conseqüentemente, na produção de sentido. Talvez a novidade resida no fato de estarmos inquietos a respeito da

interação existente entre esse leitor contemporâneo e as novas tecnologias referentes às mídias. Mesmo depois de arriscarmos algumas hipóteses de categorias, resta-nos ainda algumas inquietações em relação a esse leitor-receptor, principalmente ao que tange à sua regulação sociocultural e a consciência de sua função diante de sua própria existência.

Por conseguinte, a leitura e suas possibilidades, seja ela literária ou midiática nos oferece a impressão de paradigmas e de estatutos. Se eles não forem discutidos e refletidos no âmbito de um contexto abrangente e sob uma perspectiva sociocultural, perde seu sentido e pode se constituir como um signo anacrônico e suscetível de interpretações equivocadas.

### **AS PRÁTICAS DE RECEPÇÃO MIDIÁTICAS**

Compreendemos que as práticas de recepção midiáticas incluem as leituras verbais em seus diversos suportes midiáticos e as construções sígnicas em códigos verbais e extra-lingüísticos. A produção de sentido das mídias parece ser mais ampla que na leitura e seu estudo e compreensão dependem dos vínculos ou dos sentidos de pertencimento e pertinência de determinados fenômenos à vida cotidiana. Para Sousa (2005, p.15): “Os meios de comunicação lidam com um comum social de informações, valores e necessidades que constituem a representação do que passa a ser buscado na concretude de práticas cotidianas”.

As práticas cotidianas são práticas culturais, cuja *práxis* se constitui como modo de incorporação e

“naturalização” dos códigos pertinentes às culturas, como já diagnosticou Stuart Hall (2003, p.369) em suas proposições sobre a recepção. Percebe-se também que além dos Estudos Culturais ingleses, podem ser identificados outros lugares de convergência para o entendimento da relação dos meios de comunicação com o nosso cotidiano, incluindo e indo além da leitura, quando são estabelecidos diálogos com a teoria das mediações latino-americanas fundadas nas propostas de Martín-Barbero (2001), com a teoria da produção social simbólica em Bourdieu (1989), com os estudos recentes da semiótica, da pragmática e da análise de discurso de linha francesa como ilustra a produção de Patrick Charaudeau (2006) e da Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2003).

Todos os direcionamentos teóricos apontados aqui trazem a perspectiva de entendimento de que as ações sociais e culturais são ações de linguagem, pois suas objetivações nas realidades se constituem como representações simbólicas, cujos códigos podem manifestar uma natureza verbal ou não verbal. As ações humanas são atos de linguagem, que se revertem em práticas sociais e culturais carregadas das visões de mundo das culturas com suas respectivas maneiras de manifestar seus sentidos.

A partir do pressuposto colocado, torna-se necessário identificar critérios de pertinência comuns entre o estudo da mediação sógnica dos discursos para a formulação dos sentidos do mundo e as produções de sentidos dos indivíduos na vida cotidiana. Tais critérios podem ganhar materialidade pela contribuição das teorias da enunciação de base lingüística em Bakhtin e em Benveniste, como discutimos em outra oportunidade. (TRINDADE, 2008, p.

35-54). O primeiro autor discute a dinâmica dialógica constitutiva da linguagem, o que nos permite entender que existem várias instâncias e conflitos das e nas construções de sentidos em um processo de enunciação, que é em si um processo de comunicação. O segundo entende a enunciação, como a construção do que é dito e que se dá pela representação de mecanismos de pessoa, espaços e tempos marcados ou subtendidos nos discursos, o que pressupõem nessas representações, o fato de que todo discurso resulta da interação (comunicação) entre sujeitos em um dado tempo e um dado espaço. O discurso reflete seu contexto. Ver (FLORES e TEIXEIRA, 2005).

Além do campo verbal, ocorrem também interações subjetivas (pessoas, instituições), em um dado tempo e em um dado espaço cujos mecanismos de representação não são iguais aos verbais, mas tal conjunto enunciativo tem uma lógica codificadora que é sígnica, construtora de sentidos pertinentes às culturas.

Disso surge outro problema, os teóricos de origem Lingüística, embora seminais, buscam dar conta dos fenômenos verbais. Mas, e o aspecto não-verbal dos processos midiáticos na vida das pessoas? É nesse momento que lançamos mão das contribuições da antropologia associada às teorias do discurso e semióticas, pois a complexa produção simbólica de sentido estimulada por códigos não-verbais encontram possibilidades nessa interface de estudo.

As contribuições da etnografia partem inicialmente da necessidade de se descrever os espaços, tempos e contextos em que os sujeitos se relacionam com as mídias em seus cotidianos. A partir da observação e de outros

procedimentos metodológicos é possível entender os comportamentos cotidianos que vinculam as mídias às práticas culturais diárias e os estudos etnográficos, como os estudos da etnografia das audiências, podem encontrar descrições de realidades, no que tange às estruturas sociais complexas e que na comunicação configuram uma espécie de estudo da enunciação dos discursos de uma dada cultura, ou seja, de como elas se fazem dizer, manifestam-se.

A chamada etnografia das audiências absorve métodos antropológicos e etnológicos clássicos, como a observação participante, conversas informais, histórias de vida, diários de observação e possibilita a análise documental dos produtos midiáticos para criar nexos entre os valores manifestados nos produtos culturais e os sentidos da vida cultural etnograficamente registrados, como se verifica em La Pastina (In JACKS et al, 2006, p. 27-43).

Cada mídia demanda uma observação etnográfica que considere suas especificidades. Somam-se a isso as reflexões de Clifford Geertz (1973), que influenciou outros antropólogos dedicados aos estudos midiáticos com suas idéias sobre a etnografia, que a combinação dos estudos discursivos e semióticos propiciaria ricas possibilidades para os estudos antropológicos. Isso fortalece nossa opção teórica de aglutinar os estudos dos discursos e da leitura aos estudos da recepção no desafio de entender a produção de sentido da recepção midiática, no campo da comunicação.

A partir dessa perspectiva, entendemos que as análises etnográficas, ao superarem a descrição das

realidades estudadas, podem culminar nas análises etnológicas (da enunciação cultural) que implicam em uma movimentação interdisciplinar que busca a compreensão dos vínculos dos produtos midiáticos com a vida social, resultantes dos estudos sobre a produção sentido, como mediação sógnica que nos permite ter acesso às várias realidades da vida humana.

### **OS CAMINHOS DO DISCURSO: A PRODUÇÃO DE SENTIDO COMO FORMA DE CONHECER**

A compreensão sobre as diversas formas de produção de sentido frente às mudanças tecnológicas e às ressignificações das relações humanas necessita de posturas investigativas interdisciplinares, que considerem a natureza dos sistemas representativos envolvidos nas comunicações, que geram leituras verbais e práticas de recepção que se transformam em práticas sociais e culturais.

As produções de sentido resultantes e manifestantes de tais práticas dependem dos contextos a serem analisados, na perspectiva da influência da vida familiar, do trabalho, da escola, da religião, da política, do repertório cultural, do meio ambiente, da economia, das características socioculturais em que os indivíduos vivem as suas realidades, considerando-se as inúmeras situações sociais que a vida contemporânea lhes impõe, como propõem os autores latino-americanos da teoria das mediações.

Trata-se de uma complexa forma de empreender investigações, tendo como critério de pertinência

metodológica, o processo “linguageiro”, a comunicação como enunciação, que não é apenas canal/meio e mensagem, mas o modo e o processo de representação e de regulação das diversas relações sociais e das identidades que os indivíduos e instituições, na complexa rede social e cultural, passam assumir. Ou seja: o modo como as culturas se fazem dizer, representar.

## REFERÊNCIAS

- ARENA, D.B. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In BARBOSA, R.L.L. (Org.) *Formação de Educadores: artes e técnicas ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 411-116.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/Diefel, 1989.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1997
- \_\_\_\_\_. *Os desafios da Escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. & CAVALLO, G. (Orgs) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Ed. Contexto. 2006. Trad. Ângela M.S. Corrêa.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. (Analisar discurso: análise textual pela pesquisa social). London: Ed. Routledge.2003.
- FLORES & TEIXEIRA. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

GEERTZ, C. *Interpretations of cultures*. (Interpretação das culturas) New York: Basic Books, 1973.

HALL, S. *Da Diáspora*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

LA PASTINA, A. Etnografia de audiência. Uma estratégia de envolvimento. In JACKS, N. *et al. O que sabemos sobre as audiências*. Porto Alegre: ALAIC GT- Estudios de Recepción/ Ed.Armazém Digital, 2006. p.27-43.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTÍN-BARBERO, J.M- Dos meios às mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia. 2ed. Rio de Janeiro: ED.UFRJ, 2001.

SANTAELLA, L. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. In *Líbero: Revista Acadêmica de Pós-Graduação da Fac. Cásper Líbero*. São Paulo: Ano V, Vol. 5, N. 9-10, 2002, p. 30-39.

SHAFF, A. *Linguagem e pensamento*. Coimbra: Ed. Almedina.1971.

SMITH, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUSA, M.W. Recepção midiática: Linguagem de pertencimento. In *Revista Latinoamericana de Ciências de La Comunicación*. São Paulo: ALAIC, Ano 2. n.2. jan/jun.2005.p.15.

TRINDADE, E. “Diretrizes para uma teoria da enunciação da recepção publicitária”. In *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. São Paulo: INTERCOM, v.31, n.2, 2008. p.35-54.

## **A CONFIGURAÇÃO DOS ROMANCES POLICIAIS MAIS VENDIDOS NO BRASIL DE 2000 A 2007: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA**

Arnaldo CORTINA  
Fernanda MASSI

### **INTRODUÇÃO**

No século XIX, ao inserir a figura do detetive Auguste Dupin em suas narrativas, em “Os crimes da rua Morgue” (1841), “O mistério de Marie Roget” (1842) e “A carta roubada” (1845), Edgar Allan Poe deu início a um gênero que faria sucesso durante muitos anos: a narrativa policial. Dupin era um sujeito analítico, racional, dotado de um método próprio de investigação e seu perfil determinou as características dos detetives desse tipo de texto.

A narrativa policial – geralmente, romance – é caracterizada pelo suspense em torno da identidade de um criminoso, que deve ser buscada pelo detetive para que esse sujeito seja punido e, conseqüentemente, a ordem social restabelecida na sociedade. A partir do momento em que se dá a realização do crime, os três atores do discurso indispensáveis ao enredo são instaurados, quais sejam, a vítima, o criminoso e o detetive.

Denominamos romances policiais canônicos, aqueles que seguiram o modelo proposto por Edgar Allan Poe, tais como os escritos por Agatha Christie, por Conan Doyle, por George Simenon, entre outros. Os romances policiais produzidos por esses autores apresentam como característica principal do enredo um detetive metódico, ao estilo de Dupin, e um mistério em torno da identidade do

criminoso. Além disso, tais enredos se centram única e exclusivamente na busca do criminoso, de modo que outras questões paralelas ao crime e à investigação não têm muito espaço, uma vez que são dispensáveis à compreensão do crime.

Em Massi (2010) foram analisados os vinte e dois romances policiais mais vendidos no Brasil, no período de janeiro de 2000 a fevereiro de 2007, a partir de um levantamento dos livros mais vendidos realizado pelo *Jornal do Brasil*. Nesse corpus, foram detectados dezoito autores cujas obras foram denominadas “romances policiais contemporâneos”, uma vez que foram produzidas nos dias atuais. Algumas delas caracterizam-se por apresentar mudanças na constituição do romance policial e, em alguns casos, uma ruptura com a estrutura do romance policial clássico.

A partir de uma comparação entre os romances policiais tradicionais e os romances policiais contemporâneos, observando suas semelhanças e diferenças, foi possível dividir os últimos em três grandes grupos, que correspondem a diferentes “categorias temáticas”. O primeiro grupo intitulou-se “misticismo e religiosidade”, o segundo, “temáticas sociais” e o terceiro, “*thrillers*”. Cada um deles possui características próprias que os diferenciam do modelo tradicional, inicialmente proposto por Edgar Allan Poe. Das vinte e duas obras levantadas, apenas uma não se encaixou em nenhuma das categorias temáticas. Trata-se de *O homem dos círculos azuis*, da autora francesa Fred Vargas, que segue à risca o modelo de romance policial tradicional de Agatha Christie,

sem apresentar em seu enredo nenhuma das características determinantes de cada categoria temática estudada.

De maneira geral, o aspecto mais marcante nessas vinte e duas obras, que determinou sua divisão em três grupos, é a mudança de foco do enredo, que diluiu a investigação do detetive em narrativas paralelas. Se nos romances policiais tradicionais era mais importante encontrar o criminoso e entregá-lo a um destinatador-julgador para receber a merecida punição, nos contemporâneos as investigações não se centram apenas na identidade do criminoso. Outras questões ganharam espaço e foco no enredo, de modo que a identidade do criminoso não é mais a única verdade buscada pelo detetive.

A partir do eixo semântico da veridicção, constituída pela oposição entre **ser** e **parecer**, instauram-se, segundo a perspectiva teórico-metodológica da semiótica, quatro modalidades veridictórias, quais sejam, a **mentira**, a **verdade**, o **segredo** e a **falsidade**. O romance policial tem como característica a exploração do **segredo**, pois a narrativa é construída escondendo a identidade do criminoso, ou seja, fazendo com que determinado sujeito não pareça ser o culpado, mas seja. A **mentira** (parecer e não-ser) manifesta-se na configuração dos atores que são suspeitos de ter cometido o assassinato, já que a maioria deles parece ser culpado, mas não é. A **falsidade** (não-parecer e não-ser) manifesta-se na figura dos atores que correspondem aos interrogados pelo detetive, que não parecem e não são os criminosos, mas que estão envolvidos com o crime de certa forma. A **verdade** demora a se manifestar no romance policial, pois o sujeito criminoso não quer deixar transparecer que é o culpado. O leitor mais

perspicaz pode suspeitar de determinada personagem, acreditando que ela pareça ser o criminoso, e constatar, ao final, que sua hipótese estava correta ou errada. A função do detetive no romance policial, portanto, é transformar o segredo (identidade do criminoso) em verdade e a mentira em falsidade. Além disso, o detetive só encontra o verdadeiro culpado quando desconfia de determinado sujeito, que parece ser o criminoso, e reúne provas de sua culpabilidade. Os vinte e dois romances policiais examinados na pesquisa estão relacionados no quadro 1, em anexo, para que se possa verificar a distribuição deles em cada um dos grupos neste trabalho.

De acordo com o esquema narrativo da semiótica greimasiana, o criminoso e o detetive realizam quatro programas narrativos (manipulação, competência, perfórmance e sanção) de forma paralela, ou seja, cada qual em seu percurso. Há um destinador-manipulador para o fazer do criminoso, que em geral é ele mesmo, e um destinador-manipulador para o fazer do detetive, representado por uma pessoa ligada à vítima. Quando o detetive realiza sua perfórmance, a investigação, sanciona o criminoso de forma negativa e o entrega a um destinador-julgador. Portanto, o criminoso raramente consegue autossancionar-se a partir da recompensa obtida pelo crime, pois é punido antes disso. O crime é um programa narrativo de uso em relação a um programa narrativo de base, onde estão os verdadeiros valores a que visa o criminoso.

Não será objetivo deste trabalho descrever os elementos do edifício teórico da semiótica discursiva, de herança greimasiana, em que ele está ancorado, o que pode

ser examinado em diferentes textos do fundador dessa teoria, tais como, Greimas (1993 e 2008), ou entre os divulgadores da obra desse autor no Brasil, como Fiorin (1989 e 1996) e Barros (1988 e 1990). O emprego do jargão dessa teoria será tomado como um pressuposto comum tanto ao texto quanto ao leitor. Cabe, porém, destacar que a semiótica é uma teoria que se constitui a partir do componente narrativo inerente aos textos. De acordo com a perspectiva do percurso gerativo de sentido, as estruturas sêmio-narrativas estão em interação com as estruturas discursivas. Dessa forma, ao tratar dos romances policiais contemporâneos e ao compará-los com os romances policiais canônicos estarão sendo considerados, inicialmente, os elementos narrativos que dão sustentação a esse tipo de texto e, posteriormente, quando for o caso, serão examinados os investimentos discursivos neles presentes.

A análise que aqui será delineada em relação aos romances policiais contemporâneos mais vendidos no Brasil de 2000 a 2007 levantou diferenças entre os romances policiais tradicionais e os contemporâneos. Nas subseções a seguir, serão analisados os romances que constituem o *corpus* desta pesquisa a partir das categorias temáticas em que eles se enquadram, a fim de especificar aspectos gerais de cada grupo.

## **O ROMANCE POLICIAL CONTEMPORÂNEO**

Os romances policiais contemporâneos mantiveram a estrutura essencial da narrativa policial, qual seja a tríade vítima, criminoso e detetive, sem a qual nem poderiam ser

caracterizados como romances policiais, porém sofreram alterações significativas nos níveis narrativo e discursivo.

Na narrativa policial contemporânea a transformação central do enredo não é, exclusivamente, determinada pela performance do criminoso, o crime, mas sim, na maioria das vezes, por suas consequências e segredos. Em geral, a motivação do criminoso não está atrelada a uma questão pessoal, mas sim a um grupo que ele representa, uma crença – geralmente de cunho religioso – ou qualquer outra motivação coletiva.

A configuração dos detetives e dos criminosos foi modificada na narrativa policial contemporânea, causando alterações no enredo como um todo. O detetive, figura central da narrativa policial, é a personagem que sofreu mais modificações na versão contemporânea desse tipo de texto. Ele deixou de ser um sujeito metódico, que trabalha individualmente, que segue um raciocínio lógico, para ser um sujeito passional, que coordena ou integra equipes de investigação, que se envolve emocionalmente com a vítima, com as testemunhas ou, até mesmo, com o criminoso.

Para que a existência do detetive dê sentido à narrativa policial tradicional, é necessário que ele descubra a identidade do criminoso e o entregue a um destinador-julgador responsável pela punição. Na maioria dos romances policiais contemporâneos, o detetive desvia sua investigação para questões paralelas ao crime, de modo que a identidade do criminoso pode nem ser encontrada, o que descaracteriza esse tipo de texto, embora isso não chegue a deslocá-lo do gênero. Além disso, grande parte dos detetives dos romances policiais contemporâneos não são profissionais liberais, que trabalham de forma autônoma.

Ao contrário, são integrantes da polícia, o que era desvalorizado por Auguste Dupin (POE, 2000), por ele acreditar que a polícia não tinha método de investigação. Assim, chegou-se a três categorias nas quais os detetives dos romances policiais contemporâneos podem se enquadrar, conforme aparece descrito no quadro 2, reproduzido nos anexos.

A figura do **policia** corresponde à maioria dos detetives e esses sujeitos são manipulados a realizar a investigação por obrigação profissional, pelo **dever-fazer**. Muitas vezes esses policiais não estão preparados para a investigação e, conseqüentemente, demoram a encontrar o culpado pelo crime, o que faz com que o criminoso continue agindo e fazendo novas vítimas.

O delegado Espinosa, criação de Luiz Alfredo Garcia-Roza, é um bom exemplo de detetive da categoria policial. No romance *Uma janela em Copacabana* tem o dever de encontrar um criminoso que assassina um grupo de policiais corruptos e suas amantes que faziam lavagem de dinheiro. A assassina é amante de um dos policiais corruptos e, para se livrar de uma investigação, seduz sexualmente o delegado, convencendo-o de que vinha sendo perseguida pelo suposto assassino. Com isso, Espinosa desvia o foco da investigação e, quando descobre a verdade, já não pode mais capturar a assassina, porque ela havia fugido do país.

Uma vez que a maioria dos detetives do *corpus* pertence a essa categoria, nota-se uma alteração na importância dada à instituição que eles representam no contexto da narrativa do romance policial. Uma suposição pode ser o fato de que a polícia tenha ganhado respeito e

confiança da sociedade contemporânea, enquanto o detetive particular tenha perdido prestígio, na medida em que tenda inclusive a deixar de existir.

Na categoria **detetive amador** incluem-se os sujeitos que têm outra profissão, por exemplo, advogado ou repórter, e que jamais haviam realizado uma investigação criminal. Esses detetives são movidos pelo querer-fazer, mas a intensidade dessa motivação varia conforme se relaciona a questões pessoais, particulares, profissionais, familiares, etc. A motivação também define os recursos utilizados durante a investigação e seu resultado.

A repórter Dana Evans, do romance policial *O céu está caindo*, é um exemplo de performance investigativa desorganizada e inexperiente, ou seja, plenamente amadorística. Dana inicia a investigação sobre as misteriosas mortes da família Winthrop movida pela curiosidade e pela vontade de estreitar um programa televisivo sobre perseguição criminal. Para isso, porém, ela abandona os dois telejornais em que trabalha em busca de informações sobre o caso. Ao longo de sua ação, encontra inúmeros obstáculos que vão desde os custos com viagens, hotéis, telefonemas – já que fazia a investigação por conta própria – até ameaças de morte, uma vez que os criminosos percebem qual era seu objetivo e decidem eliminá-la antes que ela chegue à verdade. Ao final do romance Dana só não é assassinada, porque seu namorado e seus colegas de trabalho salvam-na. Os criminosos, por sua vez, são punidos por um acidente aéreo que não tem qualquer relação com o processo de investigação desencadeado pela detetive.

Nessa categoria de romance policial, a ausência de um método de investigação no percurso do detetive é notável. Hercule Poirot, por exemplo, tinha, em mente, um vasto repertório de crimes desvendados, o que lhe permitia comparar o modo de agir dos criminosos a fim de encontrar pistas que o levassem ao culpado.

Na categoria **detetive profissional**, por fim, encontram-se os detetives propriamente ditos, que trabalham como profissionais liberais. Em geral, realizam as investigações em duplas (casal) ou em equipes nas quais cada um dos membros fica encarregado de um aspecto do crime: analisar o cadáver, interrogar testemunhas e suspeitos, fazer exames de sangue a partir de mais sofisticados instrumentos, avaliar a cena do crime, etc. Nos romances policiais estudados, muitos detetives profissionais trabalham para a polícia e, portanto, enquadram-se na primeira categoria (detetive policial).

No romance *Gone, baby, gone*, Patrick e Angie Genaro são detetives particulares contratados pela tia da suposta vítima – uma criança de cinco anos que havia sido sequestrada – para encontrá-la. Embora realizem uma investigação bem sucedida, eles competem com a investigação da polícia, que também havia sido acionada.

Dentre as três categorias estabelecidas para enquadrar os detetives dos romances policiais contemporâneos, é nessa última que eles deveriam ser mais bem sucedidos em suas performances. E isso não apenas pelo fato de esses detetives trabalharem em grupo, mas por possuírem as características necessárias a um bom desempenho da função, como o raciocínio lógico, a capacidade de dedução, a curiosidade, a busca de

informações. Muitas vezes eles são leitores dos romances policiais clássicos e conhecem o modo de agir de uma personagem de sucesso, como Auguste Dupin, Sherlock Holmes e Hercule Poirot. Entretanto, no *corpus* estudado, alguns dos detetives policiais são mais bem sucedidos que os detetives particulares, e muito mais que os detetives amadores, porque possuem mais experiência no ramo.

Outra característica dos romances policiais contemporâneos é a forma de narrar que intercala os percursos do detetive e do criminoso, isto é, muitas obras apresentam narrativas paralelas, uma para o percurso do detetive, outra para o percurso do criminoso, de modo que o leitor tem a oportunidade de acompanhar o percurso narrativo desses dois sujeitos de forma simultânea. Nos romances policiais tradicionais, geralmente, o leitor só conhecia o percurso do criminoso após o detetive realizar a investigação que o levava a identificar o modo de agir do criminoso e, então, proferir uma palestra ou revelar às demais personagens o que havia descoberto.

Nos romances policiais tradicionais o clima de suspense era mantido porque a identidade do criminoso era desconhecida para o detetive, para o leitor e para as demais personagens. Embora nos romances policiais contemporâneos a identidade do criminoso, em muitos casos também deva ser mantida em segredo, isso nem sempre ocorre. Em muitas obras, o leitor sabe, desde o início, quem é o sujeito que está realizando os crimes. Isso acontece principalmente nas narrativas policiais de perseguição, em que é mais difícil perseguir e capturar o criminoso do que conhecer sua identidade. Nesse tipo de romance, para que a revelação da identidade do criminoso

não destrua o suspense do romance policial, o detetive precisa descobrir também qual foi a motivação do criminoso para cometer o crime e quais consequências isso trará para a sociedade.

No item a seguir, pretende-se mostrar como essas características se manifestam em cada uma das categorias temáticas levantadas no *corpus* da pesquisa. Cada um dos três grupos será exemplificado com um romance policial, tanto por questão de espaço, quanto pela homogeneidade entre as obras pertencentes à mesma categoria temática.

### **MISTICISMO E RELIGIOSIDADE**

Nesse primeiro grupo enquadram-se quatro romances policiais contemporâneos *O código Da Vinci*; *Os crimes do mosaico*; *O enigma do quatro*; *O último templário*. De modo geral, eles apresentam uma investigação não apenas acerca da identidade do criminoso, mas sim sobre alguma questão mística ou religiosa relacionada ao crime, por exemplo, a motivação do criminoso, as consequências do assassinato, etc.

No romance policial *O código Da Vinci*, por exemplo, o assassino de Jacques Saunière é um representante da Opus Dei que elimina os quatro guardiões do Priorado de Sião, a fim de manter o segredo sobre a vida de Jesus Cristo e de Maria Madalena. Ao investigar o local do crime, a polícia imediatamente acusa Robert Langdon, um amigo da vítima, pelo assassinato e passa a persegui-lo. Sophie Neveu, neta da vítima, ajuda Robert a fugir e, ao mesmo tempo, procura investigar a razão de seu avô ter sido assassinado e o significado da mensagem deixada por ele no local do crime,

que poderia levar à identificação do assassino. Ao longo da investigação, eles estudaram diversos mistérios relacionados à vítima e ao Priorado de Sião e a descoberta da identidade do criminoso surgiu como consequência das buscas que vinham sendo realizadas.

Nesse romance, nota-se que a investigação central do enredo não é apenas acerca da identidade do criminoso – que já pode ser conhecido pelo leitor desde o início –, mas sim sobre suas motivações para o crime e o segredo religioso preservado pela vítima há anos e que, se não fosse descoberto, seria enterrado para sempre, como era o objetivo do assassino.

Nessa obra também Robert Langdon e Sophie Neveu não são detetives profissionais, ao estilo de Auguste Dupin, mas são capazes de realizar a investigação, já que ela não tem apenas um cunho policial, de perseguição a um criminoso, porque requer a decifração de inúmeros símbolos que levam a uma verdade oculta. Robert Langdon era um professor universitário e um pesquisador famoso por ter decifrado inúmeros símbolos antigos; Sophie Neveu, por sua vez, era criptógrafa da polícia francesa.

Nos outros três romances policiais desse grupo, nota-se a mesma preocupação do detetive, qual seja, desvendar algum segredo religioso, encontrar um tesouro, descobrir terras ainda não exploradas, etc, de modo que a descoberta da identidade do criminoso é uma consequência de outras investigações. Além disso, os criminosos não são punidos por um destinador-julgador, embora tenham tido sua identidade descoberta e o detetive os tenha encontrado.

Todas as obras desse grupo apresentam como mote do enredo um misticismo que se dá por conta da doutrina religiosa que governa a vida das personagens. Essa doutrina motiva a realização de um crime ou, ainda, traz consequências graves aos fanáticos religiosos envolvidos com a vítima, que é eliminada desse contexto.

### **TEMÁTICAS SOCIAIS**

Nesse segundo grupo, encontra-se a maioria dos romances policiais contemporâneos do corpus da pesquisa: Agência número 1 de mulheres detetives; Perseguido; Uma janela em Copacabana; Mandrake, a bíblia e a bengala; O enigma de Sally; O farol; Morte no seminário; A rosa de Alexandria; Milênio; Hotel Brasil; O céu está caindo. Coincidentemente, as quatro obras escritas por autores brasileiros enquadram-se nessa categoria temática e têm como preocupação central mostrar a realidade social brasileira.

Nesses onze romances, a estrutura básica da narrativa policial se mantém, qual seja, a investigação em torno da identidade de um criminoso, porém, diversas questões sociais servem de pano de fundo ao enredo, ganhando mais espaço do que a própria investigação. Entre elas, encontram-se: a corrupção na polícia do Rio de Janeiro (Brasil), a disputa de poder em empresas de grande porte, a falta de ética de alguns médicos do SUS – Sistema Único de Saúde, a hipocrisia de uma instituição religiosa falida, a impunidade dos funcionários de altos cargos públicos, o desprestígio da profissão detetive, etc.

No romance *Hotel Brasil*, de Frei Betto, por exemplo, a investigação sobre a identidade do assassino é entremeada pela discussão de temas polêmicos, como a violência, o uso e o tráfico de drogas ilícitas, a marginalização dos miseráveis, a situação da infância carente, a prostituição, o homossexualismo, entre outros. A história se passa em um hotel, chamado *Hotel Brasil*, que, metaforicamente, reconstitui a realidade do país por meio de seus hóspedes: um professor mal sucedido, uma cafetina, um transformista, um vendedor de pedras preciosas roubadas<sup>1</sup>. Dona Dinó, a proprietária do hotel, assassina seus hóspedes a fim de comer um dos olhos da vítima para “enxergar o que os outros não viam”; o outro olho era dado ao seu gato, Osiris. O delegado Olinto Del Bosco foi designado para realizar a investigação e descobrir o criminoso, mas não teve competência para realizar a tarefa, porque desorientou-se em função de outros crimes ocorridos no hotel. Uma vez que a imprensa local exigia uma solução para os crimes, Olinto apontou o faxineiro do hotel, Jorge Maldonado, como culpado pelos crimes, porque ele morava no hotel e era irmão de um criminoso. Após a prisão de Jorge, porém, outro hóspede do hotel foi assassinado, colocando por terra a hipótese apresentada por Olinto. Nesse romance, apenas os leitores descobrem que Dona Dinó era a assassina, porque, ao relatar seu último crime, o narrador revela sua identidade. Jorge Maldonado é solto e a história se encerra sem que o delegado encontre o assassino.

---

<sup>1</sup> Esse romance policial apresenta a visão que o autor tem do Brasil. Ao destacar questões da criminalidade, da ilegalidade, constrói uma visão negativa do país.

Esse romance policial caracteriza de forma incisiva a categoria das temáticas sociais, já que nele o detetive era, na verdade, um delegado de polícia. Os crimes, de diferentes naturezas, não param de ocorrer, mesmo após a conclusão da investigação realizada pelo detetive. Diferentes problemas da sociedade brasileira, tal como já apontamos, estão concentrados no hotel e, ao se manifestarem, vão tendo desdobramentos irreversíveis, de modo que o próprio detetive se perde em meio a tantas questões polêmicas.

Os romances desse grupo, com exceção de apenas três, fazem referências diretas à Agatha Christie, deixando bem claro que foram influenciados pela autora, fato que ocorre principalmente nas obras de Phyllis Dorothy James. Os romances policiais desse grupo, em verdade, não rompem com o tradicional, o que pode ser observado na própria intertextualidade a que se aludiu aqui. Se é que se pode destacar uma diferença entre eles e os policiais clássicos é o fato de inserirem a temática social na estrutura do enredo da narrativa policial.

Outro aspecto que os diferencia dos romances policiais canônicos é que, com exceção dos romances de Phyllis Dorothy James e do romance *A rosa de Alexandria*, os criminosos dos outros sete romances policiais contemporâneos desse grupo não são punidos, saindo ilesos dos crimes cometidos, mesmo que tenham sido descobertos. A justificativa para tal fato é que as temáticas sociais exploradas nas obras tornam-se mais importantes que a investigação do detetive, e porque também essa é uma forma de inserir questões da contemporaneidade ao discurso enunciado nos romances policiais.

## THRILLERS

O *thriller* é um tipo de narrativa policial que já se manifestava nos romances policiais tradicionais. Trata-se de uma obra que visa a despertar terror e medo nos leitores e na qual “sabe-se quem é o criminoso, mas não se sabe se ele receberá ou não a sanção pragmática, isto é, o castigo pelo delito que praticou” (FIORIN, 1990, p. 94). Dentre as obras que compõem nosso *corpus* de pesquisa, fazem parte desse grupo: *O colecionador de ossos*; *Brincando com fogo*; *Código explosivo*; *Mosca-Varejeira*; *O vingador*; *Gone, baby, gone*.

O exemplo mais conhecido do grupo é *O colecionador de ossos*, de Jeffery Deaver que inspirou o filme de mesmo nome. Nele, além de o narrador preocupar-se com a coerência da interligação dos fatos narrados, é detalhista e profundo conhecedor dos dados criminalísticos que apresenta. Faz parte da estratégia enunciativa afirmar que a obra foi escrita com a ajuda de profissionais do ramo policial. Há inclusive um apêndice no final do romance, em que os termos técnicos empregados pelas personagens são explicados. Lincoln Rhyme é um detetive profissional que ficou tetraplégico após ser atingido por uma bala perdida, no último caso em que havia trabalhado. Mesmo assim, ele continuou a prestar serviços à polícia, devido a sua inteligência e a sua disposição. Com a ajuda de Amélia Sachs, uma policial extremamente competente, e mais uma equipe de policiais, busca um assassino que vem aterrorizando a cidade por conta do estado físico em que deixa o corpo das vítimas. Além disso, o assassino abandona, a cada crime, pistas sobre os locais em que ocorreriam os próximos crimes, de modo que os policiais

precisam encontrá-lo para evitar que outras mortes aconteçam. Usando muita inteligência e recursos tecnológicos, a equipe de Lincoln encontra o “coleccionador de ossos”, consegue salvar a última vítima, que era o próprio detetive, e pune o criminoso com a morte.

A partir de indícios deixados no local do crime, eles acabam descobrindo que o criminoso seguia o livro *Crime in Old New York* à risca e que sua história de vida era parecida com a da personagem do livro, James Schneider. O próprio criminoso, quando foi encontrado, surpreendeu-se com a inteligência do grupo de investigação, que desvendou seu *modus operandi*. Lincoln Rhyme descobriu, junto com sua equipe, que o assassino era um de seus médicos, Peter Taylor, mas esperava o momento certo para avisá-lo da descoberta. Em uma de suas consultas, Peter viu o livro que o guiava na cabeceira de Lincoln e percebeu que já tinha sido descoberto. O criminoso tentou agredir Lincoln, mas ele foi mais esperto e deu-lhe uma mordida na carótida, que fez Peter sangrar até a morte. Nesse romance policial a performance do criminoso é realizada com sucesso, mas, ao final da narrativa, a do detetive consegue superá-la, chegando ao clímax, que é sancionar o fazer do criminoso com a morte.

Nesse terceiro e último grupo os detetives são competentes para realizar suas performances, mesmo que nem todos sejam detetives profissionais. Alguns dos romances são caracterizados como narrativas de perseguição, uma vez que o criminoso já é conhecido desde o início do enredo e a função do detetive não é encontrar sua identidade, mas sim descobrir onde ele está escondido.

Esse é o caso de *O colecionador de ossos*; *Código explosivo*; *Mosca-Varejeira*; *O vingador*.

Os romances desse grupo, de modo geral, têm como foco do enredo a performance do criminoso, ou seja, o modo como o crime foi realizado, fazendo da morte um espetáculo. Neles, porém, tanto o criminoso quanto o detetive são inteligentes, astutos, e fazem uso da tecnologia ao realizarem suas performances. Alguns dos romances desse grupo apresentam narrativas paralelas: uma para o percurso do criminoso, outra para o percurso do detetive. Dessa forma, a disputa entre eles – um para assassinar suas vítimas e o outro para encontrar o criminoso – torna-se cada vez mais acirrada, sendo difícil determinar, durante o enredo, quem vai vencer o jogo. O leitor, por sua vez, é o único que tem a oportunidade de acompanhar os dois percursos, podendo avaliar qual dos sujeitos está mais próximo de seu objetivo.

Ao espetacularizarem a morte, esses romances policiais tiram dela o peso que os romances dos outros grupos lhe atribuem, banalizando o assassinato. Tanto é que os criminosos de *O colecionador de ossos* e de *O vingador* são punidos com a morte pela equipe de investigação. Desse modo, os detetives seguem a lei “olho por olho, dente por dente”, assassinando os criminosos quando os encontram.

Em outros romances desse terceiro grupo, ao contrário, os criminosos não são punidos, porque se mostram mais espertos que os detetives e conseguem fugir da prisão. É o que ocorre em *Mosca-Varejeira* e *Brincando com fogo*. Os outros dois *thrillers*, *Gone, baby, gone* e *O código explosivo* são narrativas policiais de perseguição que não apresentam um assassinato como crime central, mas

nem por isso deixam de explorar a estrutura do gênero, que compreende um crime e uma investigação decorrente dele.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho propôs investigar as narrativas policiais contemporâneas mais vendidas no Brasil com o propósito de observar as identidades e diferenças que mantêm com as narrativas policiais tradicionais. O objetivo central consistiu em mostrar que o romance policial contemporâneo distingue-se do romance policial tradicional em dois aspectos.

O primeiro diz respeito a transformações narrativas que consistem em incorporar ações paralelas à ação central, que corresponde à investigação do crime e à identificação do criminoso; em substituir a figura solitária do detetive, ou da dupla de detetives, por equipes especializadas na investigação criminal; e, por fim, no caso de algumas obras, em narrar, concomitantemente, as ações tanto do criminoso quanto do detetive. Esse primeiro aspecto, porém, não chega a produzir uma transformação no gênero policial, uma vez que se mantém intacta a tríade que sustenta esse tipo de texto, qual seja, a vítima, o criminoso e o detetive. Na realidade, os elementos destacados nesse primeiro aspecto da distinção entre os clássicos e os contemporâneos não representam uma novidade no gênero, mas sim uma variação narrativa, pois já haviam se manifestado em alguns romances policiais tradicionais. A questão é que eles não vinham sendo explorados de forma recorrente.

O segundo aspecto responsável por estabelecer alterações no modelo canônico dos romances policiais é a presença do misticismo e da religiosidade. Nesse caso há uma transformação na estrutura narrativa do romance policial, porque foi incorporada uma ação paralela à ação central, tal como já se destacou no aspecto anterior, só que essa ação é então responsável pela instauração de uma nova temática que implica uma modificação discursiva no gênero romance policial. Embora ainda permaneçam os elementos da estrutura triádica do romance policial, a vítima, o criminoso e o detetive, a eles se incorpora uma congregação mística, que diz respeito a um conhecimento místico-religioso que deve ser preservado. No caso de *O código Da Vinci*, aqui destacado como exemplo do romance policial que pertence ao grupo do misticismo e religiosidade, o crime é decorrente da ação de um grupo pertencente à igreja católica que queria esconder a verdade sobre a vida de Jesus Cristo. No caso de *Anjos e demônios*, para falar de um outro romance de Dan Brown, embora não apareça no *corpus* da pesquisa, o crime inicia-se porque um grupo de pessoas que venera os *iluminati*, e que quer manter-se oculto, tenciona vingar a morte daqueles que cultuam, porque foram perseguidos e mortos pela Igreja na Idade Média. A tríade, portanto, torna-se um quarteto, pois o quarto elemento, a congregação mística, que se constitui a partir de uma conspiração contra a história, vem agregar-se, contemporaneamente, à estrutura canônica dos romances policiais.

Resta saber então, quais são os motivos que levam a essa modificação do romance policial. O que se pode afirmar inicialmente é que, enquanto o texto se constitui

como um espaço do interdiscurso, reflete os pensamentos que predominam no universo social de que se originam. Assim, se as narrativas policiais contemporâneas incorporam um novo elemento a sua constituição narrativa clássica é porque o homem contemporâneo vive em uma realidade diferente, condicionada por fatores distintos daqueles que predominavam anteriormente. Muda-se o tempo, muda-se o *ethos* do enunciador, o que significa dizer também que muda seu estilo. Uma resposta mais completa para essa questão, porém, seria o motivo para uma outra pesquisa a ser ainda realizada.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana L. Pessoa de. Teoria do discurso. São Paulo: Atual, 1988.

\_\_\_\_. Teoria semiótica do texto. São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, José Luiz. As astúcias da enunciação. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996. (Ensaio 144)

\_\_\_\_. Sobre a tipologia dos discursos. Significação. Revista brasileira de semiótica. São Paulo, n.8/9, p. 91-8, out. 1990.

\_\_\_\_. Elementos de análise do discurso. São Paulo: Contexto/Edusp, 1989. (Repensando a Língua Portuguesa).

GREIMAS, Algirdas Julien. & COURTÉS, Joseph. Dicionário de semiótica. Tradução Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien & FONTANILLE, Jacques. Semiótica das paixões. Dos estados de coisas aos estados de alma. Tradução Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

MASSI, Fernanda. A configuração dos romances policiais mais vendidos no Brasil no século XXI: canônica ou inovadora? 2010.

145f. Dissertação (Mestrado). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

POE, Edgar Allan. **Histórias de crime e mistério**. Tradução de Geraldo Galvão Ferraz. São Paulo: Ática, 2000.

## ANEXOS

Obra	Autor
O colecionador de ossos	Jeffery Deaver
Hotel Brasil	Frei Betto
O céu está caindo	Sidney Sheldon
Código explosivo	Ken Follet
Uma janela em Copacabana	Luiz Alfredo Garcia-Roza
Morte no seminário	Phyllis Dorothy James
Agência número 1 de mulheres detetives	Alexander McCall Smith
O vingador	Frederick Forsyth
Perseguido	Luiz Alfredo Garcia-Roza
O código Da Vinci	Dan Brown
O enigma do quatro	Ian Caldwell
O enigma de Sally	Phyllis Dorothy James
Os crimes do mosaico	Giulio Leoni
A rosa de Alexandria	Manuel Vázquez Montalbán
Mosca-Varejeira	Patrícia D. Cornwell
Mandrake, a bíblia e a bengala	Rubem Fonseca
O último templário	Raymond Khoury

O farol	Phyllis Dorothy James
Gone, baby, gone	Dennis Lehane
O homem dos círculos azuis	Fred Vargas
Brincando com fogo	Peter Robinson
Milênio	Manuel Vázquez Montalbán

**Quadro 1 – Os romances policiais mais vendidos no Brasil de 2000 a 2007 (Fonte: Elaboração própria)**

CATEGORIA	ROMANCE POLICIAL	DETETIVE	CRIMINOSO
DETETIVE POLICIAL	O colecionador de ossos	Lincoln Rhyme, Amélia Sachs e equipe	Peter Taylor
	Hotel Brasil	Delegado Olinto Del Bosco	Dona Dinó
	Uma janela em Copacabana	Delegado Espinosa e equipe	Celeste
	Morte no seminário	Adam Dalgliesh e os auxiliares Kate Miskin e Piers Tarrant	George Gregory
	O vingador	Rastreador e equipe; Calvin Dexter	Benjamin Madero; Zoran Zilic; Calvin Dexter
	Perseguido	Delegado Espinosa	Dr. Nesse
	O Código Da Vinci	Detetive Sophie Neveu e Prof. Robert Langdon	Leigh Teabing
	O enigma de Sally	Adam Dalgliesh	Eleanor Maxie
	Mosca-Varejeira	Legista Kay Scarpetta e equipe	Jean-Baptiste Chandonne; Jay Talley
	O farol	Adam Dalgliesh e os auxiliares Kate	Dan Padgett

		Miskin e Piers Tarrant	
	O homem dos círculos azuis	Inspetor Adamsberg	Augustin Louis Le Nermond
	Milênio	Polícia	Pepe Carvalho
	Brincando com fogo	Annie Cabbot e Banks	Phil Keane
DETETIVE AMADOR	Os crimes do mosaico	Dante Alighieri	Veniero Marin
	O enigma do quatro	Paul Harris e amigos	Prof. Richard Curry
	Mandrake, a bíblia e a bengala	Advogado Mandrake	Sr. Altolaquirre
	O último templário	Tess Chaykin e Sean Really	William Vance
	Agência número 1 de mulheres detetives	Preciosa Ramotswe	Não há crime central
	O céu está caindo	Repórter Dana Evans	Roger Hudson e "a turma"
	Código explosivo	Claude Lucas (Luke)	Anthony Carroll
DETETIVE PARTICULAR	Gone, baby, gone	Patrick e Angie Genaro	Não há assassinato
	A rosa de Alexandria	Detetive Pepe Carvalho	Ginés Larios

**Quadro 2** – Os detetives e os criminosos dos romances policiais contemporâneos (Fonte: Elaboração própria)

## **OS TÍTULOS ENQUANTO GÊNEROS: RESTRIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DOS TÍTULOS NO JORNAL ESTADO DE MINAS**

Adélia Barroso FERNANDES

### **TÍTULOS DE JORNAIS COMO UM GÊNERO: UMA BUSCA DE ENTENDIMENTO DOS PROCESSOS JORNALÍSTICOS**

Os títulos de jornais estão sempre se transformando, tentando adaptar-se aos critérios de noticiabilidade do momento, às mudanças estéticas de paginação e aos avanços tecnológicos. Além disso, os títulos também têm que acompanhar o modo de vida de muitos leitores, que não dispõem de tempo suficiente para ler um jornal, mas têm interesse em se informar sobre os principais assuntos e os argumentos que os envolvem. Dessa maneira, os jornais aumentaram os elementos textuais que constituem o título, introduzindo o subtítulo e o sobre-título. O título, que antes servia para chamar a atenção do leitor para a matéria, agora deve satisfazê-los na sua primeira busca por informação. Alguns jornais estão, inclusive, se especializando em apresentar apenas o título e, no máximo, um parágrafo de notícia. O título assume um novo papel no jornalismo, além da captação e envio da atenção do leitor ao conteúdo da matéria. Ele deve informar e, se possível, mostrar ao leitor um ponto de vista do fato noticiado.

Para analisarmos o lugar dos títulos no jornalismo atual, vamos apresentar uma parte da pesquisa que propõe entender os padrões que regem sua construção no jornalismo impresso. Vamos nos utilizar, nesse artigo, do

jornal Estado de Minas (EM), de Belo Horizonte, das edições do dia 24 de fevereiro a 02 de março de 2008. Analisaremos os títulos da editoria de Política, a qual se insere no primeiro caderno, que também é constituído pelas editorias de Primeira Página, Nacional, Opinião, Economia, Internacional e Ciência. No domingo a editoria de economia vem em um caderno separado. O editor de política é o jornalista Baptista Chagas de Almeida.

A mudança mais evidente no jornal Estado de Minas (EM) nos últimos dois anos foi o aumento do sobre-título, que vem em letras menores, acima do título e orienta o leitor com informações chaves, como podemos ver nos exemplos abaixo:

EM, 24/02/08

Correm risco de prescrever os crimes ligados a desvio de dinheiro ocorridos a partir de 2001 na Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. Até hoje, PF não conclui perícias

Fraudes na Sudam sem punição

EM, 28/02/08

Dos 1.596 candidatos que disputaram uma cadeira de deputado em 2006, 290 não apresentaram o balanço de suas receitas e despesas. Eles podem ser impedidos de concorrer em outubro

TRE vai intimar quem não prestou contas

EM, 02/03/08

Este é o valor que o Tribunal de Contas do Estado de Minas está cobrando de prefeitos e vereadores, secretários e outros gestores políticos, por mau uso do dinheiro público

Desvios chegam a R\$39 milhões

EM, 01/03/08

Agricultores terão redução de carga tributária e crédito facilitado no BDMG. Também serão construídas barragens para evitar novos problemas com a estiagem prolongada

Governo anuncia pacote contra seca

Como podemos perceber, os títulos adquirem um lugar central na notícia e mantêm um modelo mais ou menos previsível cumprindo sua função de captar a atenção, informar e orientar o entendimento do leitor sobre o fato noticiado. Assim, podemos nos valer dos estudos dos gêneros para tentar entender essa regularidade na construção dos títulos de jornais.

O estudo dos gêneros é muito importante para a Análise do Discurso, pois o gênero estabelece relações entre o texto e o contexto social de sua produção. Tentar compreender os gêneros significa fazer uma análise mais complexa de um dado texto e não se prender, apenas, à sua materialidade lingüística ou à sua situação de produção. O estudo dos gêneros nos obriga a percorrer um duplo caminho – um em direção à estrutura do texto e do seu suporte, outro em direção às condições psicossociais que envolvem a produção desse texto, especialmente o contrato estabelecido entre os produtores e receptores. Nas palavras de Matêncio (2006, p. 222), estudar os gêneros significa “considerar a um só tempo as instâncias sociais, as práticas

de produção discursivas e os processos de textualização". O estudo pode partir do gênero, mas não se encerra nele mesmo, abrindo-se para uma multiplicidade de elementos da vida humana. João Bosco SANTOS (2003, p. 74) propõe que a questão do gênero não seja tratada apenas em abordagens tipológicas, classificatórias ou em categorias: "Dessa maneira, o gênero deixa de ser apenas uma compilação de atributos, denominações e designações imputadas à materialidade lingüística dos discursos e passa a representar um espaço referencial de vozes e sentidos para os mesmos".

Emediato (2003, p. 64) defende que o gênero é, antes de ser um tipo textual, um tipo situacional, um "produto de uma interação complexa entre as condições de produção dos textos e das variantes textuais e as competências que estariam na base da produção dos discursos sociais". Cada setor de atividade, como por exemplo, a política, a religião, a mídia, a educação, constitui-se como uma força reguladora que orienta o discurso. "Não há produção de texto que não se encontre mais ou menos refém das determinações impostas pelo domínio social onde ela se processa" (EMEDIATO, 2003, p. 65).

Os gêneros moldam uma série de restrições ao discurso para que possam pertencer a um domínio. Essas restrições incluem a visada, ou seja, a intencionalidade do sujeito produtor que busca um efeito no sujeito receptor.

As visadas correspondem, assim, a atitudes enunciativas de base que encontraríamos em um grande *corpus* de atos comunicativos reagrupados em nome de sua orientação pragmática, mas além de sua ancoragem situacional. (CHARAUDEAU, 2004, p. 23).

Para o autor, existem seis visadas principais: a visada da prescrição (mandar fazer/ dever fazer), a visada de solicitação (querer saber/ dever responder), a visada de incitação (mandar fazer, fazer acreditar/ dever acreditar), a visada de instrução (fazer saber-fazer/ dever saber-fazer), a visada de demonstração (estabelecer a verdade, mostrar provas/ ter que avaliar) e a visada da informação (fazer saber/ dever saber), à qual nosso *corpus* pertence.

Mari E Silveira (2004) acrescentam que o gênero se constitui como um dispositivo de sentido, que nos encaminha e nos ajuda a transformar os discursos em ação. Assim, o leitor de um jornal aprende e diferencia a publicidade, a manchete, a coluna de opinião, a reportagem, a charge. O leitor aciona as regularidades dos gêneros para compreender cada texto, estabelecendo um novo contrato para cada gênero.

A mídia possui uma pluralidade de gêneros, como notícias impressas, novelas, publicidades, jornalismo, programas de auditório, de auto-ajuda, etc. A comunicação mediática referencia-se num contrato entre a instância de produção e a instância de recepção. Esse contrato tem dois aspectos: o primeiro é o quadro fixo determinado pela identidade dos parceiros, a finalidade da comunicação, as circunstâncias materiais da comunicação e os dispositivos da comunicação midiática. O segundo aspecto é o espaço de estratégias, no qual as instâncias de produção e recepção têm como se mover mais livremente. Para Charaudeau (1994), esse quadro fixo tem algumas restrições discursivas, que devem ser levados em consideração para que os sujeitos possam se comunicar.

A identidade dos parceiros de comunicação pode ser mais ou menos definida como, de um lado, os jornalistas, na instância de produção; de outro, os leitores, na instância de recepção. Os jornalistas selecionam as informações e alimentam as páginas de jornais com as notícias. Para isso devem: selecionar, entre muitos acontecimentos, aquele que vai se tornar notícia; ter meios materiais para recolher os acontecimentos, telefones, fax, enviados especiais, agências de notícias etc; manter-se com uma identidade, como profissional ou empresa jornalística, para conseguir um público fiel num mercado concorrido.

Ainsi, l'instance de production se trouve engagée dans un processus de transformation, dans lequel elle joue un rôle de médiateur, et parfois de constructeur d'événement, entre le monde extérieur où se trouve le fait à l'état brut, et monde médiatique, scène sur laquelle doit apparaître l'événement médiatisé. (CHARAUDEAU, 1994, p. 10).

Assim, a instância de produção encontra-se comprometida num processo de transformação, no qual desempenha um papel de mediador, e às vezes de construtor de acontecimento, entre o mundo externo onde encontra-se o fato em estado bruto, e o mundo mediático, cena sobre a qual deve aparecer o acontecimento midiático. (tradução nossa)

Na instância de recepção, a identidade dos leitores de jornais é mais difícil de caracterizar. Os jornalistas escrevem, então, para um leitor imaginário, que seria a média entre os leitores habituais. Além disso, os jornais têm uma radiografia socioeconômica de seus assinantes,

leitores fiéis, identificando suas preferências ideológicas e opiniões. Os jornais devem, ao elaborar uma matéria, levar em consideração que estão acionando públicos distintos: aqueles que partem de suas experiências para se apropriarem das notícias, outros que são mais organizados, chamados de atores sociais, testemunhas de um acontecimento, aqueles que serão tocados mais diretamente pela notícia etc. Para cada público, os jornalistas fazem um “cálculo” de como alcançar melhor seus objetivos, se com discurso mais emocional, ou mais racional, com mais ou menos dados etc. Esse jogo de como alcançar o leitor é imprevisível, ao ser reorganizado, está sempre se modificando. Os jornalistas sabem também que a leitura dos jornais dá-se em diversos níveis, desde o mais superficial até o mais profundo. Os leitores buscam as informações a partir de interesses diversos. Muitos leitores, por falta de tempo ou por falta de interesse, mantêm-se informados apenas com os títulos, fotos, subtítulos e sobre-títulos.

Quanto à finalidade, ou visada, como vimos, Charaudeau (1994) distingue a finalidade da instância de produção e da instância de recepção. Para a instância de produção, há um compromisso em manter a sociedade a par dos acontecimentos sociais para que essa mesma sociedade possa participar do espaço público - o fazer saber. As notícias devem obedecer aos critérios de atualidade e àqueles mais próximos possíveis do cotidiano do leitor. Quando a notícia reportar um acontecimento longínquo, deve ser de importância justificável. Ao mesmo tempo em que os jornais buscam e produzem a informação, devem provocar, nos leitores, o desejo de consumir notícia.

Para provocar esse desejo, evidentemente, os jornais apóiam-se em estratégias de captação, inclusive utilizando-se de efeitos de ficção. Quanto à instância de recepção, a finalidade está no fato do leitor querer a informação para decidir sobre a vida, confirmar valores ou modificá-los, ter um repertório de temas para trocas de comunicação e, finalmente, para sentir-se parte de um todo, de uma sociedade organizada pelas notícias – o dever saber.

As circunstâncias materiais de tempo e espaço apresentam-se como um quadro fixo no contrato de comunicação entre os jornais e os leitores. Para impor-se na ordem do espaço, as empresas jornalísticas dividem o mundo em áreas de responsabilidade territorial e indicam profissionais especializados em determinadas regiões. O espaço de apresentação do jornal também é dividido por temas. As notícias apresentam-se enquadradas em temas para o leitor, como se o jornal organizasse a fragmentada realidade. Assim, o mundo da notícia é dividido em política, economia, cidade, cultura, polícia, esportes, veículos, informática, saúde, beleza, moda etc. Para cada editoria, há um contrato próprio entre jornalistas e leitores que estabelece parâmetros mais ou menos fixos de títulos. Por exemplo, espera-se que os títulos de textos referentes economia sejam mais sérios, com dados numéricos e comparações estatísticas.

O tempo é outra característica que marca o jornalismo. Em primeiro lugar, o tempo atual é que dá sentido a essa atividade. O conceito de atualidade está, intrinsecamente, relacionado a esse fator. Conforme afirma (TRAQUINA, 1999, p. 174), a atualidade “constitui o coração e a alma da atividade jornalística [...]”. Os

acontecimentos devem ser atuais; a própria atualidade constitui um fator de noticiabilidade”. Diferentemente da história, a narrativa jornalística refere-se ao presente, ao momento contemporâneo. Um momento fugaz, fugidio, sempre provisório. Em segundo lugar, o tempo é inerente ao processo de fechamento dos jornais, o tempo controla o nível de informação que o público recebe. Os jornalistas sabem que as máquinas rotativas não esperam, que a hora de entrada no ar não muda. O autor afirma que, devido à tirania do relógio, as respostas que mais o público quer ter são as que ele menos encontra: “Exigir isso é, talvez, pedir demasiado a estes profissionais inundados pela cheia de acontecimentos e assediados pela hora do fecho.” (TRAQUINA, 1999, p. 176). Para impor-se na ordem do tempo, as empresas planejam o futuro por meio do agendamento dos acontecimentos previsíveis.

O contrato de comunicação entre a instância jornalística e seus leitores baseia-se, ainda, nas estratégias de legitimidade, credibilidade e captação. A legitimidade é pré-determinada e não-negociável, pois é dada ao sujeito, a partir da posição que ele ocupa nas diferentes redes de práticas sociais. Assim, o jornalista e seus leitores compartilham uma legitimidade dada *a priori*, que estabelece a legitimidade do jornalista em estar apto a captar as informações e transmiti-las a seu público leitor e confirma que essas informações são verdadeiras.

A credibilidade é uma estratégia que vai sendo adquirida ao longo do processo de trocas linguageiras, ou seja, deve ser construída. O jornalista deve ter a competência de colocar em cena certas informações para fazer o leitor acreditar que o fato aconteceu e é verdadeiro,

e que a interpretação dada pelo jornal é autêntica, que as causas e conseqüências estão, de fato, relacionadas. Para isso, o jornal faz uso de diversas estratégias, como detalhamento do local, fotos, números, nomes, testemunhas, apresentação do saber de especialistas, entrevistas etc.

A captação é uma estratégia que pretende chamar a atenção do leitor, tocando não apenas a razão, mas também sua sensibilidade e emoção. Como estratégia de captação, o jornalismo põe em prática alguns objetivos como o informativo, que tem o princípio da novidade, ou seja, transmite fragmentos de saber que o leitor parece ignorar. O objetivo persuasivo consiste em fazer o outro crer em alguma coisa, por meio de argumentos não-contraditórios, com rigor lógico, fazendo o outro aderir a seu universo de discurso. Já o objetivo sedutor pretende o controle do outro, à medida em que agrada, faz sentir prazer, emoções, fazendo uso de discursos não racionais, caracterizados pela verossimilhança com o ficcional, pelo imaginário mítico, pelos jogos de palavras. (CHARAUDEAU, 1996, p. 31). O jornalismo utiliza-se dos efeitos de dramatização e do ludismo, por exemplo. Para a dramatização, o discurso jornalístico apela para as tragédias, os medos, as grandes e pequenas histórias do cotidiano. O lúdico é conseguido por meio de recursos jornalísticos associados à poesia, à aventura, à ficção, ao cinema, aos jogos de palavras etc. Além da narração do fato, a notícia pode agregar, ou até mesmo exigir, um tratamento sensacionalista para interessar a quem vai comprá-la. BICUDO (apud Lustosa<sup>1</sup>, 1996, p. 32) afirma que o sensacionalismo é "uma forma de comunicação que apela às emoções primitivas por meio de

apresentação de fatos que têm características incomuns, místicas ou sádicas, idealísticas ou monstruosas, fatos que são ao mesmo tempo desejados, temidos e repelidos”.

### **TÍTULOS COMO GÊNERO: RESTRIÇÕES E ESTRATÉGIAS**

Para Emediato (2000), o título do jornal é ligado a uma complexidade própria de sua situação de unidade macroestrutural da informação e, também, ao espaço distintivo que lhe é destinado sobre a página. Expressando de outra maneira, o título do jornal deve atender às restrições que lhe são típicas, especialmente quanto ao número de palavras e ao apelo sedutor ao leitor. O espaço formal é o lugar da “mise en page”, de um enquadramento dos espaços vizinhos (artigos, imagens). O título é um elemento textual reconhecido por sua finalidade (visada da informação, o fazer saber do produtor da notícia e o dever saber do leitor), sua configuração e o lugar que ocupa no jornal. O título está ligado a outros elementos paratextuais:

- a data, que marca a atualidade do jornal, indica sua periodicidade e aparece em todas as páginas.
- as seções, que são fixas e ajudam a organizar a página e a dar uma identidade ao caderno, como, por exemplo, a editoria de política do jornal EM que tem três seções: Em dia com a Política, Giro Minas e Pinga Fogo.
- as rubricas, que funcionam como etiqueta e não se ligam a uma informação nova, mas sim a um tema, a um domínio temático. A editoria de política do EM utiliza-se muito do recurso do título rubrica, que apresenta o tema ao leitor.

Nesse corpus, as rubricas foram: Dinheiro Público (referente ao escândalo dos cartões corporativos e a salários de prefeitos). Esplanada (sobre os ministérios). Escândalo (sobre crimes de desvio de dinheiro na Sudam). Pistolagem (sobre o caso envolvendo o pastor Mário de Oliveira acusado de planejar um atentado contra o colega Carlos Willian). Legislativo (legislativo em Minas). Governo (articulação pós-eleição). Campanha (sobre o caso envolvendo a Cemig e o deputado Welinton Prado). Eleições (sobre as eleições municipais). Comissão (sobre as CPIs), Segurança Pública (segurança do estado). Luto (morte do político Agostinho Patrús). Reforma Tributária (sobre os impostos). Corrupção (casos de corrupção no governo). Crise ética (sobre o caso de Francenildo Costa e o ex-ministro Antonio Palocci). Orçamento (sobre verbas). Mensalão (sobre o escândalo do mensalão). ONGs (CPI das Ongs). Planalto (sobre o Judiciário). Norte de Minas (notícias sobre o norte do estado). Sucessão (sucessão presidencial). Improbidade administrativa (mau uso do dinheiro público). Contas de campanha (dinheiro usado na campanha de deputados estaduais). Com essas etiquetas colocadas no alto do título, o leitor fica sabendo do que se trata o assunto, já que são informações que tentam orientar o leitor e antecipar o tema.

- o sobre-título, que categoriza o tema de forma geral e dá a informação principal ao leitor, tem ocupado lugar de destaque no jornal impresso, inclusive com maior número de palavras. Vejamos um caso:

EM, 24/02/08

Parlamentares que vão investigar uso dos cartões corporativos não detalham despesas com diárias, passagens e hospedagem nas comissões de inquérito

### Gastos milionários das CPIs

- o título principal, que situa o leitor e apresenta o que há de novo e atual a respeito do tema. O título é mais curto e apresenta verbos no presente. Assim:

EM, 25/02/08

Morre Agostinho Patrús

EM, 28/02/08

Oposição vence e PSDB preside CPI

EM, 29/02/08

Lula acusa oposição de barrar ação social

- o subtítulo, que normalmente pode trazer previsões e comentários, é muito pouco usado no EM, aparece apenas na primeira página acompanhando alguns títulos. Vem em letras menores, abaixo do título principal. Nesse corpus não há subtítulos de política.

Como gênero, Emediato (2000) aponta outras restrições do título. Segundo o autor, o título deve também:

- indicar o texto, guiar o leitor. Geralmente, o título tenta responder às perguntas-guia: quem? o quê? quando? onde? por quê? Eis um exemplo:

EM, 26/02/08

Inquérito criminal apura se show para Wellington Magalhães violou legislação eleitoral  
Festa de vereador é investigada pela PF

- provocar o interesse e a curiosidade do leitor, como uma propaganda, incitar o leitor a ler o jornal, por meio de estratégias como o uso de gírias, efeitos de ficção, dramatização etc. É o caso dos títulos a seguir:

EM, 24/02/08

Cemig desliga painel usado pelo deputado Weliton Prado por prática de iluminação clandestina. Propaganda está espalhada por toda a região metropolitana e deve chegar também ao interior

'Gato' no outdoor de protesto

EM, 02/03/08

Publicitário que batalha para acabar reforma da casa aparece como doador de R\$40 mil para os irmãos deputados Weliton e Elismar Prado. Pintor de paredes também "doou" R\$20 mil

## Um Jesus muito complicado

EM, 28/02/08

Governistas sofrem derrota na comissão e não impedem convocação de Jorge Lorenzetti, amigo do presidente Lula, para prestar depoimento aos senadores sobre desvios na Unitrabalho

CPI convoca churrasqueiro

- não ter medo de ser longo, pois, com o recurso do sobre-título, os títulos ganharam mais espaço, podendo ter frases maiores. Vejamos um exemplo que se enquadra neste caso:

EM, 27/02/08

Caberá ao Diretório Nacional do PT a última palavra sobre a aliança com os tucanos, em BH. Berzoini avisa que dirigentes não vêem com simpatia a parceria com os adversários históricos

Mais resistências pela frente

- ser claro e, talvez, seja essa a mais importante obrigação do título nos dias atuais. Se o leitor não compreende, no título, o assunto e o enfoque dado pelo jornal, não se interessa pela matéria. Seria, talvez, o caso destes títulos:

EM, 27/02/08

Oposição e governo prometem encerrar hoje a polêmica sobre a instalação da comissão. Nem que seja com duas investigações: uma só no Senado e outra mista

Dia de decisão na CPI

EM, 01/03/08

Para petistas e tucanos, o encontro de quinta-feira, no Palácio das Mangabeiras, entre Aécio e Patrus mostrou que o prefeito perdeu a primazia na interlocução com o governador

Avaliação ruim para Pimentel

- ser positivo, já que, os títulos, de um modo geral, não devem ser demasiado pessimistas; afinal, se a publicidade vende sonhos, o jornalismo não pode vender só tragédias. Ainda que se trate de fatos ruins, o título deve apresentar uma saída, um personagem heróico, por exemplo.

EM, 01/03/08

Presidente reclama do Judiciário, recebe mais críticas e decide amenizar o discurso

Lula desfaz ameaça de nova crise

Darcilia Simões & Eliana Meneses de Melo (Orgs.)

- significar algo, qualificar a informação, porque o leitor quer saber qual é o tema da matéria, quais os números importantes, qual o contexto. Foi o que aconteceu no título seguinte, parece-nos:

EM, 24/02/08

Apesar da estrutura enxuta, o orçamento das pequenas pastas cresce a cada ano. A Secretaria de Igualdade Racial, por exemplo, pulou de R\$25 milhões, em 2007, para R\$30 milhões este ano

Ministérios ganham força

- remeter à imagem do jornal, isto é, o modo como o jornal aborda os temas, mostrar a visão dos redatores do jornal sobre o acontecimento em pauta, tal como o título seguinte:

EM, 02/03/08

Na falta de candidato natural dentro do PT, ex-ministro corre por fora na disputa pelo apoio do presidente em 2010, mas enfrenta desafios, a começar pelo próprio gênio

Lula estuda dar aval a Ciro

- tentar revelar a identidade dos leitores, buscando aproximar-se deles, ligando os fatos aos seus estado, às suas regiões, por exemplo.

EM, 02/03/08

Relatório sobre a suposta trama de assassinato envolvendo os deputados federais mineiros Mário de Oliveira e Carlos Willian não esclarece qual das versões do episódio é a verdadeira

PF sugere engavetar apuração

EM, 26/02/08

Presidentes dos dois partidos se reúnem para discutir a possibilidade da formação de uma coligação para disputar a PBH. Nem petista nem tucano exigem a cabeça da chapa

PT e PSDB admitem aliança

EM, 24/02/03

Prefeitura da capital cedeu 39 funcionários para a Câmara de Vereadores. Vinte e seis estão lotados nos gabinetes dos parlamentares e o restante trabalha na Secretaria-Geral da Casa

Assessores pagos pela *PBH*

Os títulos do jornal Estado de Minas, da editoria de política, constituem-se como exemplos de gênero, inscritos numa situação de comunicação jornalística, no domínio de

comunicação mediática, com uma visada de informação. Como gênero, esses títulos têm uma regularidade própria e atendem a alguns parâmetros do contrato estabelecido entre os produtores da notícia de política e os leitores desse tipo de matéria. Muito ainda há para se analisar nesse gênero, suas estratégias argumentativas, seus efeitos ficcionais e suas transgressões, além do que apresentamos a respeito do sobre-título, que tem assumido um papel maior na sociedade contemporânea veloz. De qualquer maneira, este ensaio nos faz acreditar na força do gênero como recurso discursivo cotidiano, bem como recurso metodológico interessante, para analisarmos o texto jornalístico, tomado em sua materialidade, e em sua inscrição no mundo das relações sociais.

## REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, Patrick. *Le contrat de communication de l'information médiatique*. In: *Le Français dans le monde* (numéro spécial. Médias, faits et effets, juillet/1994, p. 8-19.
- \_\_\_\_\_. O discurso da mídia. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996. p. 5- 41.
- \_\_\_\_\_. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. MARI, Hugo, MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato de. (org). Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- \_\_\_\_\_. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (Orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, FALE/ UFMG, 2004.

EMEDIATO, Wander Souza. *Analyse des Configurations Linguistiques et Discursives des Titres de journaux Français et Brésiliens*. Paris. Universidade de Paris XIII. Faculté des Lettres, des Sciences de L'homme et des sociétés. Tese defendida em 2000.

\_\_\_\_\_. O problema da informação mediática entre as ciências da comunicação e a análise do discurso. In: MACHADO, Ida Lúcia; SANTOS, João Bosco Cabral dos;

\_\_\_\_\_. Os gêneros discursivos como tipos situacionais. In: MARI, H. et al. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALAE/UFMG, 2003.

Jornal Estado de Minas. Belo Horizonte. Caderno de Política dos dias 31 de outubro a 7 de novembro de 2006.

MARI, Hugo; SILVEIRA, José Carlos Carvalheiro. Sobre a importância dos Gêneros discursivos. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (Orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, FALAE/UFMG, 2004.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Os estudos dos gêneros do discurso: leituras e efeitos da abordagem Bakhtiniana. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; SANTOS, João Bosco Cabral dos. *Vozes e sentidos no gênero*. In: MARI, H. et al. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALAE/UFMG, 2003.

TRAQUINA, Nelson. As notícias. In: TRAQUINA, Nelson (Org.). *Jornalismo: questões, teorias e 'estórias'*. Lisboa: Ed. Veja, 1999.

## O INSÓLITO EM JOSÉ J. VEIGA: ESTILO CONCEBIDO COMO DESVIO

Eleone Ferraz de ASSIS  
Darcília Marindir Pinto SIMÕES

### PALAVRAS INICIAIS

*Estilo é a qualidade do enunciado, resultante de uma escolha que faz, entre os elementos constitutivos de uma dada língua, aquele que a emprega em uma circunstância determinada.*

Marouzeau

*Estilo é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve.*

Guiraud

Como apontam as epígrafes buscadas em Marouzeau e Guiraud, o estilo constitui o elemento fundamental do enunciado. Portanto, a Estilística é uma disciplina linguística cuja preocupação é o estudo do fenômeno da expressividade da linguagem oral e escrita, literária e cotidiana. Como refere Câmara Jr. (1972, p. 137), “o papel da estilística é depreender todos os processos linguísticos que permitem a atuação da manifestação psíquica e do apelo dentro da linguagem intelectualiva”.

Recuando no tempo, cumpre lembrar que, embora a Estilística tenha se tornado uma disciplina ligada à Linguística, no início do Século XX, a palavra que a designa já era utilizada no Século XIX, sobretudo na Retórica (MARTINS, 2003). Charles Bally (1865-1947), estudioso da

estilística da língua, e Leo Spitzer (1887-1960), teórico da estilística literária, foram os percussores de duas importantes correntes teóricas da disciplina que tem como foco o estudo do estilo.

Martins (2003) explica que, buscando desenvolver os estudos de Saussure, Bally inicia “a Estilística da língua ou da expressão linguística, que se ocupa pela descrição do equipamento expressivo da língua como um todo, opondo-se a sua Estilística ao estudo dos estilos individuais e afastando-se, portanto, da literatura” (p. 4). E lutando para romper com a dicotomia entre os estudos linguísticos e literários, Spitzer, de sua parte, conseguiu “estabelecer uma ponte entre filologia e literatura, que seria a Estilística” (p. 7). Para tanto, ele se serve da abordagem psicologizante para compreender os desvios da linguagem literária em relação ao uso comum.

Após Bally e Spitzer, outros estudos foram desenvolvidos por teóricos como Enkvist (1974), Guiraud (1970), Riffaterre (1971) e Mattoso Câmara Jr. (1978), por exemplo, dos quais brotaram variadas definições para *estilo*. Essas definições concorreram para uma melhor abordagem do estudo da língua como meio de exprimir estados psíquicos (expressão) ou de atuar sobre o interlocutor (apelo), conforme é proposto pela Estilística.

Recentemente, em seus estudos, Possenti (1993) assevera que a tradição dos estudos estilísticos tem focalizado três abordagens, a saber: (1) a abordagem socializante, que encara o estilo como uma problemática social de uma determinada época, estando o estilo, nessa perspectiva, vinculado “ao modo como o autor encara e interpreta o real” (p. 141); (2) a abordagem formalista, que

centra a ênfase na forma, “desde a de uma palavra até a forma de um texto. De alguma maneira, trata-se de tomar um texto como universo, como totalidade, e verificar suas leis de organização, sua própria estrutura” (p. 143); e (3) a abordagem psicologizante, que concebe a linguagem (estilo) de um autor como meio que expressa seu espírito da mesma forma que uma língua expressa o espírito de um povo. Com base nessa afirmação, é possível dizer que a qualquer emoção ou afastamento do estado psíquico normal “corresponde, no campo expressivo, um afastamento do uso linguístico normal; e em contrapartida, um desvio da linguagem usual é indício de um estado psíquico desabitual” (p.138). Logo, para Possenti, o insólito é a marca de um estilo que se desvia de uma norma.

Uma vez que a malha textual de *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, é construída a partir de eventos insólitos – tendo em vista suas características singulares –, pode-se discuti-lo sob a luz do *realismo maravilhoso*. Isso porque se trata de um romance cujo estilo é desviante.

### **ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS**

O estilo concebido como o desvio de uma norma tem sido considerado uma vertente muito produtiva nos estudos estilísticos. Essa vertente, segundo Possenti (1993), pode auxiliar no estudo das construções lexicais de textos insólitos, uma vez que o registro linguístico das construções insólitas em um texto aproxima-se do extraordinário e do sobrenatural, afastando-se do uso linguístico normal.

De acordo com a afirmação de Monteiro (1991, p. 13), de que “só é estilístico o desvio que se carrega de efeitos expressivos”, percebe-se que o grau exagerado ou inabitual do humano, ou seja, a anomalia que reveste o insólito (Todorov, 2004), constitui sua expressividade. Assim, o conjunto de probabilidades contextuais dos itens linguísticos, que formam os eventos insólitos, possui “uma dimensão de beleza, de força ou riqueza, em suma, de perfeição, que pode ser mirada pelos homens” (CHIAMPI, 1980, p. 48).

Retomando os conceitos de *norma* e de *desvio*, nota-se que este se refere a alterações ou variações com intuito expressivo, ao passo que norma se constitui pelos hábitos, construções ou usos da maioria da população (MONTEIRO, 1991). Portanto, o desvio como evidência do estilo pode definir a expressividade das passagens insólitas e apontar para a desestruturação de uma norma em que o autor busca realçar o aspecto criativo da linguagem.

Ao adentrar no coração das obras insólitas, com o intuito de compreender-lhes os traços estruturais, o desvio evidencia que as escolhas lexicais singulares revelam o extraordinário (que se constitui pela frequência ou pela densidade com que os fatos ou objetos excedem os limites das leis físicas e humanas) ou o sobrenatural (que submete tudo à esfera não humana, não natural).

Construído com base nos “efeitos ópticos” (CHIAMPI, 1980, p. 48), o insólito é um objeto visual em que “o estilo é detectável pela surpresa que provoca no ouvinte/leitor” (GENOUVRIER; PEYARD, 1974, p. 403). Logo, “referenda-se a indispensabilidade de um tratamento icônico do texto e de seus estruturantes, no sentido de ser o texto uma

imagem visual que poderia documentar os mecanismos utilizados na organização verbal-material do raciocínio” (SIMÕES, 2009, p. 57).

Como as passagens insólitas no campo expressivo são marcas de um estilo, a partir das pistas de captação e interpretação (uso linguístico) não é difícil notar a intenção do autor em transformar o comum e o cotidiano em elementos sobrenaturais ou extraordinários.

Aproximando essas discussões ao romance *Sombras de Reis Barbudos*, observa-se que, apesar de os eventos insólitos apresentarem um distanciamento em relação às expectativas quotidianas de uma cultura, eles contêm um potencial de verossimilhança.<sup>2</sup> Todavia, verifica-se que a verossimilhança nas passagens insólitas é construída a partir da busca da não disjunção das isotopias contraditórias, ou seja, “consiste em organizar, pelo efeito de semelhança, a cumplicidade entre [...] [os signos] e o universo semântico” (CHIAMPI, 1980, p. 169) do normal e da anomalia.

Com base nesses apontamentos, é correto afirmar que a expressividade do insólito trilha “um caminho complexo, por reunir numa mesma superfície escolhas léxicas singulares, cuja carga semiótica é individual (do ponto de vista da escolha do enunciador) e interindividual

---

<sup>2</sup> O texto verossímil no realismo maravilhoso tem um sentido que vai além da realidade epidêmica, uma vez que há um encadeamento causal e necessário das partes que integram a composição mimética.

(considerada a sua pertinência a um sistema histórico-cultural)" (SIMÕES, 2007, p. 20). Além disso, em um romance marcado pelo desvio (insólito), os itens lexicais são polissêmicos e pluridimensionais, uma vez que o autor consegue construí-los a partir de um jogo inteligente entre baixa e alta iconicidade.

Em busca de uma definição mais precisa para o estilo como desvio, pode-se afirmar que o insólito é regido pela unidade pragmática, dado que o conjunto das relações linguísticas envolvidas na expressividade segue o eixo que conduz ao universo cultural e social do texto. Além disso, tendo em vista a noção de interpretante de Peirce, na estrutura triádica do signo, o insólito se configura com uma unidade cultural e, como tal, uma unidade semântica inserida num sistema-discurso de convenções da cultura.

As elaborações discursivas que uma cultura cria para estabelecer o seu circuito de comunicação levaram Umberto Eco a formalizar mais rigorosamente a definição de unidade cultural: "é o significado que o código faz compreender ao sistema de significantes". Esta definição vem ao encontro da noção de interpretante de Peirce. [...] Eco prefere o termo "interpretante" para significar outra representação do referente (além da do significante ou *representamen*), porque esta faz ver que se abre um infinito sistema de convenções, quando a segunda representação pode ser nomeada por outro signo, que por sua vez pode receber outro interpretante, num processo de semiose ilimitada. (CHIAMPI, 1980, p. 93).

Assim, com base em Chiampi (1980) e Simões (2009), pode-se concluir que as relações pragmáticas do insólito são construídas a partir da relação do enunciador com o

signo e reconstruídas pelo leitor (intérprete) também no contato com o signo. Elas dizem respeito à enunciação/recepção do signo, como atos que situam o enunciado (este exclusivamente verbal) numa situação que inclui elementos não verbais: o enunciador – quem escreve; intérprete – quem percebe; e finalmente o contexto, no qual essa articulação tem lugar.

Já as relações semânticas do insólito (estilo) possibilitam caracterizá-lo como algo que estabelece um diálogo “entre o signo e o referente extralinguístico, ou seja, tomando a dimensão vertical que orienta o texto para o contexto” (CHIAMPI, 1980, p. 90). Nessa perspectiva, de posse das palavras de Chiampi (1980), pode-se concluir que a compreensão das imagens insólitas deve perpassar o nível semântico do discurso pautado pela unidade cultural.

Vale, portanto, lembrar que, na definição de insólito como marca estilística de um autor, apresenta-se uma capacidade de representatividade das várias faces do real, ou seja, o poder de apresentar uma problemática histórica de uma sociedade em uma perspectiva não documental, uma vez que o insólito, conforme Chiampi (1980), configura uma imagem de um mundo livre contradições e antagonismos. Assim, o insólito, afeito ao realismo maravilhoso, conforme tem sido abordado neste artigo, deixa de ser o desconhecido, para se incorporar à realidade epidérmica”, a partir do momento em que é aceita a vivência harmônica com o extraordinário ou com o sobrenatural. Para enfatizar essa constatação, vejamos as palavras de Nogueira (2007, p. 73):

No Realismo Maravilhoso [...] os questionamentos racionais acerca do fato desconhecido não

permanecem por muito tempo, à medida que a dúvida é suspensa pela aceitação desse elemento, produzindo o encantamento, que é o resultado esperado pela presença do elemento insólito em narrativas de tal gênero, visto que proporciona um equilíbrio entre o natural e sobrenatural.

Na esteira do raciocínio do insólito, nota-se que *Sombras de Reis Barbudos* se desenvolve a partir de eventos extraordinários, os quais são percebidos pelos personagens, de forma intuitiva e sem explicação, como parte da "normalidade". Tendo em vista que essas passagens são constituídas por itens lexicais com grande potencialidade conotativa, é necessário controlar a interpretação do texto para evitar o que Eco (2001) denominou *overinterpretation* (sobreinterpretação) ou uma interpretação paranoica.

Retomando a noção de desvio, em que se baseia este estudo estilístico da obra de José J. Veiga, é possível perceber que a apropriação de alguns termos da teoria da iconicidade verbal (SIMÕES, 2009), que referenda o tratamento icônico do texto, permite traçar o mapa de leitura do insólito com base nos elementos expressivos traduzidos em palavras para o tema refletido no romance.

### **INSÓLITO E ESTILO EM SOMBRAS DE REIS BARBUDOS**

*Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga, pode ser assim resumido: uma poderosa companhia, logo que se instala em uma cidade, altera a vida da comunidade, com a imposição de rigorosas regras de comportamento. A referida companhia mantém enclausurada a comunidade daquela cidade, tornando-a refém de suas rigorosas

determinações. Muito cedo, o pânico, o medo, o terror e a desconfiança dominam o lugar. As pessoas vivem assombradas, perdem a liberdade até de pensar. Nesse clima de tensão se desenrolam ações e eventos insólitos concebidos como traços característicos que constituem o estilo do autor.

Veja-se como José J. Veiga conseguiu garantir que os desvios da linguagem em relação ao uso comum no romance, construído com eventos extraordinários, representassem um estado de espírito não habitual, ou seja, seu estilo, sua maneira individual de expressar-se:

De repente os muros, esses muros. Da noite para o dia eles brotaram assim retos, curvos, quebrados, descendo, subindo, dividindo as ruas ao meio conforme o traçado, separando amigos, tapando vistas, escurecendo, abafando. Até hoje não sabemos se eles foram construídos aí mesmo nos lugares ou trazidos de longe já prontos e fincados aí. ( p. 30).

As marcas linguísticas, expressas nessa passagem, apontam que o tempo da narrativa é inesperado. Muros surgem e se distribuem por todos os lados, em todas as direções, dividindo, cobrindo, isolando. É tudo tão rápido que eles pareciam brotar do chão, extravagantemente.

As escolhas lexicais singulares que compõem esse evento insólito permitem perceber a chave do insólito (estilo como desvio) do trecho: “Da noite para o dia eles brotaram assim retos, curvos, quebrados, descendo, subindo”.

Muros que brotam.  
São retos e curvos.

Tapando vistas, escurecendo, abafando... Como podem ser quebrados?

Ninguém testemunhou a construção.

O campo expressivo do léxico veiguiano permite visualizar que o aparecimento repentino desse evento insólito, transgredindo a ordem regular do espaço taitariano, leva os homens a tentarem adaptar-se às imposições que lhes são feitas paulatinamente. Elas são resultantes daqueles muros que, de forma indireta, remetem ao poder estatal sobre o indivíduo.

Veja-se a conclusão do narrador: “Com tanto muro para encarar quando estávamos parados e rodear quando tínhamos de andar, a vida estava ficando cada dia mais difícil para todos” (p. 31).

O estilo de José J. Veiga, por se distanciar do uso linguístico normal, instaura de forma, aparentemente inquestionável, o insólito no romance, desencadeando situações desesperadoras e provocando a perda da liberdade de viver.

Em qualquer lugar só se via muro, a menos que se olhasse para cima. (p. 37).

Principalmente urubus. Não sei se era ilusão, se tinha sido assim sempre; mas depois que adquirimos o hábito de descansar a vista dos muros olhando para cima ficou parecendo que o número de urubus sobre a cidade estava aumentando dia a dia. (p. 38).

As unidades lexicais desses trechos permitem visualizar que o insólito se constrói a partir da palavra

“urubus”. Fechados os sujeitos pelos muros trazidos pela companhia, olhar para cima era a única opção.

A tradição judaico-cristã tem *o olhar para cima*, como sendo a busca pela divindade. No entanto, as personagens de Veiga olham para cima e passam a contentar-se em apreciar urubus – “bichos nojentos” que passam a fazer parte da rotina letárgica dos moradores da cidade.

O urubu é uma ave de rapina que se alimenta principalmente da carne de animais mortos (carniça); por isso é também considerado por alguns povos como ave de mau agouro. Apesar disso, as imagens icônicas projetadas na narrativa em análise trazem os urubus como uma saída para os prisioneiros da companhia. Olhar e contar urubus passam a ser uma diversão. É a alienação dos sujeitos por força da coação, do medo. Perde-se a noção de que os urubus poderiam ali estar e (cada vez em maior número), aguardando a morte daquela comunidade, para descer e alimentar-se dela.

Veja-se a aproximação dos urubus:

Os urubus ainda não estavam em nossos telhados, mas as sombras deles estavam. Os primeiros chegavam logo depois do sol, e pelo meio-dia o céu ficava coalhado deles, as sombras caindo vertical nas ruas, nos muros, nos gramados, em toda parte aquelas cruces negras volteando sobre nossas cabeças. (p. 38).

A metáfora contida no signo *urubus* mostra-se em processo de desvelamento no seguinte trecho:

Os urubus já voavam tão baixo, e pousavam tão perto que luneta ou binóculo até atrapalhava a quem ainda quisesse olhá-los, quando não

assustava a gente apontar uma luneta e dar de cara com aquela coisa preta enorme pairando quase que em cima da gente, tão perto que se podia ver a pasta de carne encaroçada que eles têm na base do bico. *No fim eles perderam a cerimônia e pousavam nos muros e ficavam nos olhando dentro de nossas casas.* (p. 48. Grifos nossos).

A surpresa provocada pelo desvio mostra que o forasteiro plantado naquele lugar era um olho onipresente que vigiava a vida na cidade. Os urubus, inicialmente voando alto, vinham acercando-se cada vez mais, demonstrando, simbolicamente, que o cerco da companhia estava se fechando e que ela já invadia a privacidade de cada um dos moradores, conforme mostra o trecho grifado.

Uma grande metáfora dos anos de ferro de nossa terra é construída pelo autor de *Sombras de Reis Barbudos*. Por meio da anomalia (Todorov, 2004) ou desestruturação de uma norma, Veiga garante mudanças na pequena cidade. Eram mudanças terríveis, que acabaram por transformar a pacata comunidade num enorme campo de concentração, onde se daria a luta entre a repressão (fiscais da companhia) e a resistência da população. O convívio com os urubus metaforiza a relação entre os moradores e os homens da companhia. Disso resulta uma realidade revertida:

As crianças logo fizeram amizade com eles, quase todo menino (e menina também) tinha um urubu para acompanhá-lo como um cachorrinho até na rua, espontaneamente ou puxado por uma corda presa com laço frouxo no pescoço apenas para indicar a direção. (p. 49).

A total violação de normas torna a situação tão caótica que “estes bichos antes tão mal-quistos” (p. 45) transformam-se em lenitivo de uma vida sem perspectiva: “[...] com o tempo todos se acostumaram a viver em intimidade com os urubus, e a cidade inteira sofreu por eles quando a Companhia começou a persegui-los” (p. 49).

Pelo registro linguístico de Veiga, percebe-se que a citada companhia toma outra providência inusitada. Decide que os urubus não poderiam mais permanecer nas ruas. Eles deveriam ser registrados e identificados com uma chapinha. Um indício a mais de que nada poderia fugir ao controle da companhia.

As proibições ditadas pela companhia cada vez mais traziam sofrimento à população. Mas esta consegue se adaptar e criar subterfúgios para não sucumbir:

Todo mundo vem dizendo há muito tempo que a vida está insuportável, e que se continuar assim... Pois continua, e cada dia piora, e estamos aí agüentando. Quando parece que não vamos agüentar mais e cair no desespero, alguém inventa um passatempo para nos distrair. (p. 116).

Na tentativa de inferir os traços estilísticos de José J. Veiga neste romance, conforme propõe Leo Spitzer (1961), pode-se apontar uma tensão existente entre o real e o irreal quando é apresentado o voo dos homens. As pistas interpretativas deixadas nos itens lexicais conduzem ao surgimento dos homens-pássaros, o que gera temor nos habitantes, pois poderia ser “uma nova manobra da Companhia” (p. 123). Mas quando se percebe que até a companhia estava atemorizada, encontram um novo alento, porque, “se a novidade era ruim para a Companhia, tinha

que ser boa para” os habitantes de Taitara (p. 132). Então, o espetáculo dos homens-pássaros passa a ser “verdadeiramente” apreciado (p. 132).

Olhei no rumo que ele apontava no céu – e vi. [...] o homem passava voando bem na minha frente, justamente diante da parte aberta da torre! Foi rápido, mas deu para ver. Ia deitadinho como nadando, só que não dava braçadas, apenas mexia discretamente com os braços, e me pareceu que tinha um cigarro aceso na boca, se não era cigarro era um canudinho outro que também soltava fumaça. (p. 122).

Esse passatempo pode ser interpretado, em primeira instância, como uma atitude de profundo desconforto que evidencia o desdobramento dos signos de forma extraordinária. O divertimento rompe com atitudes habituais, comuns, costumeiras, usuais e frequentes, enfim, surpreende as expectativas quotidianas e dá origem a um choque afetivo, de modo a desorganizar e desnudar a representação do real em Taitara. Depois, o evento insólito deixa de ser o outro lado, o desconhecido em Taitara, e incorpora-se ao real. As imagens criadas pelos homens-pássaros libertam o espírito das exigências do real imediato imposto pela companhia (Melhoramentos). Ao acontecer essa irrupção de imagens, explode daquele quotidiano a transgressão da realidade, indo além do concebível e do dizível, tal como determina o pensamento imposto pela companhia.

Assim, percebe-se que os eventos insólitos em *Sombras de Reis Barbudos* estruturam, tematicamente, a constância do binômio *opressão/liberdade*. A instalação, aparentemente inquestionável, do insólito desencadeia o

sentimento de pânico na cidade de Taitara, gerando situações desesperadoras que provocam a perda da liberdade de viver.

Se, no princípio da narrativa, o aparecimento dos muros insólitos (retos e curvos) provoca a perda da liberdade, no fim, os insólitos homens-pássaros exprimem um desejo de sublimação ou de liberdade, de busca de harmonia interior, de ultrapassagem dos conflitos. Em uma comunidade onde estavam cerceadas todas as formas de liberdade individual, a última alternativa para seus membros seria voar.

O voo, no plano sociopolítico, pode ser lido como metáfora da liberdade diante das leis impostas pela ideologia instalada pela companhia. Do ponto de vista mítico, porém, o voo poder significar uma busca de saída no plano celestial ou no plano onírico. A subida, o alto, sempre indica um desejo de ajuda espiritual, metafísica, contra fenômenos do plano físico que superam a capacidade de solução por meios ordinários.

O simbolismo do voo constrói um tipo insólito de personagem, pois homens comuns não voam. Mas debaixo desse voo insólito inscreve-se o mito:

Nos mitos (Ícaro) e nos sonhos, o vôo exprime um desejo de sublimação, de busca de uma harmonia interior, de uma ultrapassagem dos conflitos. Esse sonho é particularmente comum entre as pessoas nervosas, pouco capazes de realizar por si próprias o seu desejo de elevar-se. Simbolicamente, significa: *não poder voar*. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1990, p. 964).

Deve-se observar que em cada elemento trazido à trama é projetado o efeito maravilhoso gerador do insólito. Do urubu que se torna bicho de estimação, ao homem que pode voar, o leitor é premiado com situações extraordinárias, as quais, sob o pavor instaurado pela companhia na população, camuflam as esperanças de dias melhores, travestidas de passatempo, que minora o medo e empurra os dias.

Tendo como base os apontamentos de Chiampi (1980) sobre o realismo maravilhoso, percebe-se que esses eventos insólitos projetados na trama são invocados sob a égide do maravilhoso, porque os desvios projetados nos muros, nos urubus e nos homens-pássaros são incorporados à realidade apresentada no romance sem que haja questionamentos racionalizadores,

[...] hoje podemos transitar até de olhos fechados, como se os muros não existissem. (p. 31).

[...] com o tempo todos se acostumaram a viver em intimidade com os urubus, e a cidade inteira sofreu por eles quando a Companhia começou a persegui-los. (p. 49).

Hoje, ninguém estranha, todo mundo está voando. (p. 137).

Depois da desestruturação de uma norma, a criatividade, exercida sobre a linguagem, estrutura novas formas de expressão que garantem a instauração de uma norma não conflitante com as regras usuais (MONTEIRO, 1991).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cabe retomar, nestas últimas considerações, os aspectos que este artigo se propôs a problematizar: o insólito elemento revelador, no romance de José J. Veiga, de um estilo concebido como desvio. Como o insólito na obra está inscrito sob o signo maravilhoso, apropria-se da iconicidade verbal (SIMÕES, 2009) para melhor compreender os seus elementos expressivos, os quais, segundo Chiampi (1980), contêm uma dimensão de beleza e de perfeição que pode ser mirada pelos leitores.

Nesta mostra, tem-se um levantamento mínimo dos aspectos estilísticos acerca de *Sombras de Reis Barbudos*. Seu objetivo, por meio das reflexões aqui apresentadas, sobre os desvios da linguagem em relação ao uso comum, é estimular os leitores a proceder a uma ampla incursão pelo romance, para verificar como seu autor goiano, por meio dos elementos linguísticos, construiu uma narrativa em que o desvio (insólito) instaura uma atitude poética de resistência a um contexto opressor.

As marcas estilísticas do romance, que operam tanto na desestruturação de uma norma como na estruturação de uma nova forma de expressão, são recursos linguísticos que instauram o insólito no coração da obra. Ressalve-se, porém, que tal perspectiva de análise não partilha da interpretação em aberto. Acredita-se que os meios oferecidos pela linguagem são sempre componentes fundamentais para a compreensão do insólito. Assim, *Sombras de Reis Barbudos*, apesar de se apresentar como um texto expressivo, impõe uma estrutura reguladora para a leitura a partir do material linguístico que o autor usou para traduzir o binômio *liberdade/opressão*.

## REFERÊNCIAS

CARPENTIER, Alejo. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. *O reino deste mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

ECO, Humberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino do português*. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1970

MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2000.

MATTOSO CÂMARA JR., J. (1953) *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

\_\_\_\_\_. *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Seleção e introdução por Carlos E. Falcão Uchôa. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

MONTEIRO, José Lemes. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.

MOUNIN, Georges. *Introdução à linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

NOGUEIRA, Thalita Martins. A dificuldade de sistematização das caracterizações das características dos gêneros literários que têm o insólito como marca distintiva. In: GARCIA, Flávio. *A banalização do insólito: mecanismos de construção narrativa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade e verossimilhança: semiótica aplicada ao texto verbal*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

Darcília Simões & Eliana Meneses de Melo (Orgs.)

\_\_\_\_\_. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

\_\_\_\_\_. *Iconicidade lexical: uma análise*. [s.d.]

VEIGA, José J. *A hora dos ruminantes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SPITZER, Leo. *Linguística e história literária*. Madrid: Editorial Gredos, 1961.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

## **DO PAPEL DE JUIZ DE DIREITO AO DE UM TORCEDOR FANÁTICO E PRECONCEITUOSO: A SUBVERSÃO DO GÊNERO 'SENTENÇA JUDICIAL' NO CASO RICHARLYSSON**

Jorge Luís TORRESAN  
Murilo Jardelino da COSTA

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo analisa a sentença expedida no caso do jogador de futebol Richarlysson. Nossa intenção é mostrar como esse gênero específico da esfera do judiciário foi subvertido pelo posicionamento fanático e preconceituoso do juiz de direito que a expediu. A teoria para sustentar a nossa análise tem como base os conceitos de gênero de discurso do pensador russo M. Bakhtin e o de ethos, tratados pela Análise de Discurso de orientação francesa.

Em meio a um caloroso debate sobre a atuação de jogadores de futebol, em junho de 2008, no programa "Debate Bola", exibido na TV Record, o diretor administrativo do Palmeiras, ao ser questionado sobre o fato de poder haver um jogador homossexual na equipe, respondeu que o jogador Richarlyson quase havia se transferido para o Palmeiras. Com essa inesperada resposta, instalou-se uma grande polêmica, pois nas entrelinhas da fala do diretor palmeirense ficou subentendida a informação de que o jogador é homossexual e que, em seu time, pessoas com essa orientação sexual não seriam, então, recebidas de braços abertos. Após esse episódio, exatamente três dias depois da exibição do

programa na televisão, os advogados do jogador acionaram a justiça com uma queixa-crime contra as supostas acusações do diretor administrativo do Palmeiras. Após todos os trâmites legais de um processo, o juiz da 9ª. Vara Criminal de São Paulo, responsável pelo caso, arquivou o processo por meio de uma sentença que chamou a atenção pela forma como o texto foi construído e principalmente pelo seu teor. O resultado dessa manifestação linguístico-jurídica foi o afastamento do magistrado de suas funções de juiz de direito.<sup>3</sup>

Esse caso põe em cena a interminável discussão acerca do preconceito em relação ao homossexualismo na sociedade, aqui localizado especificamente no âmbito esportivo. No entanto, o que mais chama a nossa atenção é que esse preconceito atinge o comportamento de pessoas de quem se espera uma manifestação linguística fundamentada na ética da comunicação e nos direitos humanos, como é o caso de um juiz de direito, responsável por julgar pendências, inclusive, as que dizem respeito às acusações de preconceito de qualquer natureza. O nosso objetivo é analisar a sentença expedida pelo juiz responsável pelo caso do jogador a fim de mostrar que o texto da sentença – gênero muito específico que circula na esfera judicial – foi totalmente subvertido por meio do posicionamento de quem o expediu. O texto por meio do qual o juiz registra a sua decisão final sobre a queixa do jogador possui forma composicional e estilo característicos ao de uma sentença, mas o conteúdo temático e o

---

<sup>3</sup> Dados divulgados na FOLHAONLINE em 28 de outubro de 2008.

posicionamento do juiz descaracterizam totalmente a especificidade desse gênero.

Para alcançar nosso objetivo, buscamos apoio teórico nas orientações sobre gênero de discurso e do conceito de ethos, precedido de algumas considerações acerca do discurso jurídico, dentro dos limites da Análise de Discurso de orientação francesa.

## **O DISCURSO JURÍDICO**

As nossas ações na sociedade, ou se preferirmos, nossas interações, desde as mais simples até as mais complexas, concretizam-se na e pela linguagem. Essa constatação assume a concepção de linguagem como 'trabalho interativo' e não apenas como o 'suporte do pensamento' ou 'instrumento de comunicação', que caracterizam o processo de produção linguística como um ato exclusivamente individual, em que se desconsideram os elementos contextuais de uma situação social, tais como o lugar de onde se fala, para quem se fala, com que finalidade se fala, ou seja, exclui-se, desta forma, definitivamente o 'outro' da interatividade e, assim, aceita-se o caráter monológico da linguagem.

Considerar a linguagem como trabalho interativo nos permite entender que, de acordo com o objetivo da comunicação, inseridos em contextos específicos, podemos garantir espaços no ambiente em que atuamos, permitindo que algumas vozes sejam ouvidas, controlando ou até mesmo apagando outras e, dessa forma, instaurando algumas situações específicas como o controle, o medo, a livre interação, o desentendimento etc., afinal:

“...a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado da ideologia.” (BRANDÃO, 1996, p. 12).

A linguagem tem sido o alvo de investigações de várias áreas do conhecimento, cada uma delas com suas preocupações e abordagens específicas. A Linguística, no campo das Ciências Humanas, redirecionou os estudos sobre a linguagem e o seu funcionamento principalmente no momento em que rompeu com os limites teóricos necessários inicialmente estabelecidos por Saussure, que tomou a língua (*langue*) como único objeto de estudo em oposição à fala (*parole*), por considerá-la individual e momentânea, subordinada à língua – de caráter coletivo.

Ao tratar da linguagem, concebida para além da dicotomia língua/fala e romper a tradição de análises puramente estruturalistas e que se restringiam aos limites da frase, a Linguística amplia seu campo de estudo, abordando a linguagem e o seu funcionamento por meio de estudos e análises que vão além das áreas tradicionais tais como Fonética/Fonologia, Morfologia e Sintaxe - áreas em que investigações sobre os aspectos formais da língua preponderaram - inserindo investigações que levam em consideração o contexto, o sujeito que põe a língua/linguagem em funcionamento num nível maior de significação: o discurso. Essa mudança de paradigma pode ser entendida como “a tentativa de ruptura de duas barreiras: a que impede a passagem da frase ao discurso e a que separa a língua da fala, ou melhor, dos fatos sócio-históricos que a envolvem” (BARROS, 1988, p. 2).

A partir dessa orientação teórica, pode-se observar a presença de vários discursos produzidos nas esferas sociais em que estamos inseridos, tais como a jornalística, a publicitária, a pedagógica, entre tantas outras; a jurídica também se constitui pela maneira como nela se emprega a linguagem.

Normalmente, compreende-se o discurso jurídico como a modalidade *em que se ouve a voz da justiça*, da lei, afinal o papel do jurista, do advogado ou de qualquer outro profissional habilitado para transitar na esfera legal, seria apenas o de aplicar as leis sem qualquer envolvimento pessoal, ou seja, excluindo-se completamente das decisões, atitude que nos parece a ideal, porém impossível. Sabemos que nas decisões judiciais a interpretação das leis, por exemplo, é uma prática constante é até necessária diante da multiplicidade de litígios que precisam de uma adequação dos dispositivos legais aplicados pelo juiz, portanto, a objetividade na aplicação das leis evidentemente é impossível. Dessa forma, a definição de discurso jurídico como *aquele em que ouvimos a voz da justiça* deve ser reformulada para *aquele em que se faz falar a voz da justiça*. Essa reformulação faz com que analisemos, por exemplo, o texto de uma sentença, tendo como observação o grau de envolvimento pessoal do juiz nas tomadas de decisões.

A partir dessas considerações, podemos, então, especificar os nossos questionamentos nesta análise, a saber, até que ponto o juiz responsável por julgar a reclamação do jogador Richarlysson se envolve com o caso? Teria o juiz assumido outro papel senão o de juiz de direito? Até que ponto os preceitos legais foram empregados sem a interferência da(s) ideologia(s)

hegemônicas na sociedade? Antes de apresentarmos respostas para esses questionamentos a partir da análise da sentença, é importante que tratemos dos conceitos de *gênero do discurso* e *ethos*.

## **O GÊNERO SENTENÇA**

Ainda considerando a esfera jurídica, notamos que, embora várias sejam as manifestações linguísticas por meio das quais ela se manifesta, todas têm como objetivo orientar, discernir, conduzir pendências de toda ordem, contando com os dispositivos legais. Entre essas manifestações que se concretizam nessa esfera discursiva, há um gênero específico designado *sentença*, o parecer final do juiz acerca de toda a movimentação burocrática sobre um problema que chega aos tribunais. A noção de gênero aqui adotada diz respeito às considerações de BAKHTIN (1997, p. 279), ou seja:

cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isto que denominamos gêneros do discurso” e “se não existissem os gêneros de discurso (...), se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

O autor nos indica três unidades básicas que estruturam os gêneros de discurso: tema, estilo e forma composicional. HORIKAWA e MAGALHÃES (2001, p. 30-31) sintetizam os fatores que definem a composição de um gênero do discurso da seguinte forma:

O conteúdo temático, relativo ao tratamento exaustivo do objeto do sentido ☐ O tratamento do tema varia conforme as esferas da comunicação verbal: naquelas em que os gêneros do discurso são padronizados ao máximo e a criatividade é quase inexistente, o tratamento exaustivo pode ser quase total; nas esferas criativas, ele é relativizado, e o que se tem é o mínimo de acabamento(...);  
O estilo, referente ao intuito, ao querer-dizer do locutor - o intuito discursivo do locutor determina todo o enunciado: suas amplitudes e fronteiras, a escolha do objeto e seu tratamento exaustivo e a forma do gênero em que ele será estruturado(...);  
Forma composicional, associada às formas estáveis do gênero ☐ O intuito discursivo do locutor se realiza, principalmente, na escolha de um gênero do discurso, determinada pela especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto dos parceiros etc. O discurso é moldado pelas formas precisas de gêneros(...).

Verificando a literatura específica jurídica, no Código de Processo Civil Brasileiro – Lei no. 5.869, de 11 de janeiro de 1973, encontramos a seguinte consideração sobre a sentença que, de certa forma, reflete as noções teóricas sobre gênero aqui apontadas. Em termos de forma composicional:

Art. 458. São requisitos essenciais da sentença:

I - o relatório, que conterá os nomes das partes, a suma do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo;

II - os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito;

III - o dispositivo, em que o juiz resolverá as questões, que as partes lhe submeterem.

As disposições desse artigo nos indicam que a forma composicional de uma sentença judicial, de forma geral, é estável, ou seja, ela obedece a alguns procedimentos linguísticos/textuais fixos, não permitindo que se altere a sua redação. Em relação à forma composicional desse gênero textual, podemos ainda observar que nela há um detalhamento de toda a pendência judicial que provocou o litígio entre as partes; em toda a sentença, deve haver a indicação dos dispositivos legais que orientam o posicionamento do juiz frente à resolução do litígio, portanto, há parâmetros rígidos que determinam a decisão judicial e não uma livre interpretação do juiz com base em posicionamentos ideológicos mais valorizados socialmente.

No entanto, mesmo com essas orientações acerca da produção da sentença, assim como em todos os outros gêneros, é fato que de alguma forma deixamos nossa marca, nosso posicionamento. O problema é que em alguns gêneros como a sentença, essa marca deve ser bastante atenuada e o que deve prevalecer é a lei. Isso significa que:

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma representação de si. (AMOSSY, 2008, p. 9).

As palavras da autora nos abre a possibilidade do emprego de uma importante ferramenta para analisarmos o posicionamento do juiz na sentença expedida em relação ao caso do jogador Richarlysson, o ethos, uma vez que estamos justamente interessados na forma como o juiz se posiciona na sentença.

### **ETHOS: A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM DO SUJEITO NO DISCURSO**

Nas nossas interações, em maior ou menor grau, conscientemente ou não, argumentamos, em outros momentos, tentamos persuadir nosso(s) interlocutor(es) e entre os vários recursos lingüísticos / discursivos empregados para tais ações argumentativas / persuasivas temos a possibilidade de projetar a nossa imagem, de expor o nosso caráter e assim conquistar ou não a atenção do(s) nosso(s) interlocutor(es). Designa-se essa possibilidade de projeção da nossa imagem, dentro dos estudos retóricos de Aristóteles, ethos (DASCAL, 2008). A análise de discurso de linha francesa percebeu que o ethos pode ser uma importante categoria de análise da linguagem em funcionamento, não só porque esse conceito está diretamente ligado à enunciação, pois ao empregar a língua, o sujeito deixa marcas lingüísticas em seu discurso, mas também porque por meio dessas marcas, o interlocutor consegue construir uma imagem desse sujeito.

De acordo com MAINGUENEU (2008, p. 69), "além da persuasão por argumentos, a noção de ethos permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva". Nesse sentido, complementa o autor, em discursos como os da esfera da publicidade, da política etc., a questão da adesão de sujeitos

é evidente por se tratar de discursos que necessariamente visam à atenção do outro, o que não ocorre, por exemplo, com alguns gêneros específicos como os manuais ou formulários administrativos, que não necessariamente precisam persuadir alguém sobre algum fato, uma vez que cumprem apenas uma atividade descritiva, por exemplo. Isso significa que a observação do *ethos* pode ser extremamente determinante em alguns discursos e quase sem qualquer produtividade em outros.

Ainda na concepção de MAINGUENEAU (1997), a integração do *ethos retórico* ao âmbito da Análise de Discurso só pode ocorrer se houver um duplo deslocamento. O primeiro é que, ao contrário da tradição retórica, em que o *ethos* (a imagem do orador) é estabelecida a partir dos efeitos que ele quer causar no seu auditório, portanto, o próprio orador conscientemente constrói a imagem que ele quer que seu público tenha dele; nos limites da Análise de Discurso, o *ethos* está subordinado à formação discursiva em que o sujeito está inserido e pela qual é interpelado, o que equivale a dizer que, ao invés de ser criação do enunciador, o *ethos* é mostrado, revelado no interior do discurso. O segundo deslocamento é que a noção *ethos*, na Análise de Discurso, deve ser aplicada tanto na oralidade como na escrita, diferentemente do que ocorria na tradição retórica, em que apenas a manifestação oral era considerada, acompanhada da forma como os oradores gesticulavam e da entonação de suas vozes. A verificação do *ethos* também na escrita é possível porque nela também temos uma vocalidade específica que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa

por meio de um 'tom' que indica quem disse o que no discurso (MAINGUENEAU, 2008).

Portanto, falando ou escrevendo, o sujeito deixa em seu discurso sua imagem, que pode ou não agradar a seus interlocutores ou corresponder às suas expectativas. Imaginemos a figura de um chefe de Estado, a imagem que se faz dele é de alguém que governa uma nação administrando seus problemas e encontrando soluções para melhorar a vida de sua população. A análise do discurso desse chefe de Estado e de seus atos, no entanto, podem revelar uma pessoa autoritária, inflexível, submissa às interferências de outras nações, democrática, liberal, etc., ou seja, que ethos a nação percebe nesse chefe de Estado?

Ainda em relação ao ethos, é importante distinguir o ethos *discursivo* do *ethos pré-discursivo* (em outros autores, encontra-se a designação *ethos prévio*). O primeiro é, como vimos apresentando aqui, a imagem que se constrói do locutor no discurso, já o segundo diz respeito à imagem preexistente do locutor representada pelos interlocutores. A importância do ethos pré-discursivo é que ele, de certa forma, condiciona a construção do ethos do locutor (HADDAD, 2008). Em alguns discursos, o ethos pré-discursivo – a imagem que os interlocutores têm dos locutores – é nula, como, por exemplo, num romance, pois nele não há como sabermos previamente o que e quem encontraremos lá. No entanto, como nos mostra (MAINGUENEAU, 2008), em alguns domínios discursivos, como no político, cujos locutores são associados quase que automaticamente a algumas imagens bem características que temos deles e seus comportamentos, o ethos pré-discursivo é visível e importante para uma análise.

Ainda na tentativa de especificar um pouco mais as nuances desse conceito, temos o *ethos institucional*, afinal não nos parece possível levar em consideração o *ethos discursivo* sem que olhemos para a posição institucional do locutor, uma vez que as características de determinadas instituições, como, por exemplo, a igreja, a justiça etc. delimitam, caracterizam e autorizam o posicionamento das pessoas que a elas pertencem e nelas deliberam. Em suma: “A construção discursiva, o imaginário social e a autoridade institucional contribuem, portanto, para estabelecer o *ethos* e a troca verbal do qual ele é parte integrante” (AMOSSY, 2008, p. 137).

### **A SENTENÇA DO CASO RICHARYSSON**

Diante do exposto, vamos nos deter no texto da sentença expedida pelo juiz de Direito Titular da Nona Vara Criminal da Comarca da Capital, responsável pela resolução da queixa do jogador. Nosso objetivo aqui é, lembrando, mostrar que o texto expedido pelo juiz, apesar de conter marcas do gênero sentença, foi subvertido. Essa subversão diz respeito principalmente ao posicionamento preconceituoso do juiz frente ao caso do jogador e à criação de um *ethos* incompatível com o que se espera de um juiz de direito. Inicialmente, vejamos a estrutura composicional da sentença expedida. Como todo gênero discursivo, a sentença judicial possui algumas regras de composição e estilo fixas, e não obedecer a essas regras pode significar uma subversão do gênero instituído há muito tempo pela tradição do Direito. Vejamos como isso ocorre na sentença que pode ser lida na íntegra no final deste artigo.

## **A FORMA COMPOSICIONAL DA SENTENÇA - ELEMENTOS CONTEXTUAIS DA SENTENÇA**

As características composicionais do gênero 'sentença' são padronizadas por força dos dispositivos legais do Código de Processo Civil como vimos anteriormente, portanto, seu redator não possui liberdade para mudar a formatação do texto. A sentença que analisamos aqui consta, logo no cabeçalho da folha, a identificação da esfera de onde ela foi expedida, ou seja, do "Poder Judiciário" (acompanhada do brasão que representa esta instância). Logo abaixo, temos a indicação do local: "São Paulo – Comarca da Capital", seguida da identificação do documento em que constam todos os passos e procedimentos burocráticos tomados para a resolução da reclamação em juízo do jogador: "Processo no. 939/07". Esses dados, em conjunto, marcam a esfera de circulação do gênero a que nos referimos, lembrando-nos da imagem pública que se costuma ter dessa esfera: um local em que pessoas devidamente autorizadas (juízes) são responsáveis pela resolução de litígios, ou se preferirmos, local em que a justiça é feita. Esse *ethos prévio* dessa esfera e de seus representantes, portanto, é de extrema importância, uma vez que é responsável pela credibilidade e confiança que a sociedade neles deposita.

## **A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA SENTENÇA**

O texto da sentença já se inicia com uma "CONCLUSÃO". Infere-se, portanto, que a decisão da pendência entre as partes, na verdade, já havia sido tomada. Nesse trecho da sentença, temos a data de sua expedição: "Em 5 de julho de 2007". O anúncio da decisão

final é feito pela voz de um funcionário, um escrevente, que, em primeira pessoa, anuncia o responsável pelas decisões tomadas na sentença com a sua devida qualificação: “Dr. Manoel Maximiano Junqueira Filho, MM. Juiz de Direito Titular da Nona Vara Criminal da Comarca da Capital”. Esses dados, assim como os do cabeçalho da folha da sentença, também são responsáveis pela especificação da esfera em que o documento é expedido, bem como a devida imagem de quem a expediu: um juiz de direito, portanto, uma pessoa devidamente qualificada e reconhecida para tal função.

Na sentença, ouve-se a voz do juiz já indicando a sua decisão, ou seja, a de que “A presente Queixa-Crime não reúne condições de prosseguir” com a apresentação do fundamento legal que norteia o seu ato: “na esteira do artigo 93, inciso IX, da Carta Magna<sup>4</sup>”.

De acordo com o juiz, a queixa do jogador não pode se levada adiante porque o magistrado:

- não considera que na fala do dirigente do Palmeiras houve ataque ao jogador;
- não vê que o dirigente do Palmeiras teria chamado o jogador de homossexual;

---

<sup>4</sup> A título de esclarecimento, o referido inciso IX da Constituição da República diz o seguinte: “Todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade, podendo a lei limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes, em casos nos quais a preservação do direito à intimidade do interessado no sigilo não prejudique o interesse público à informação”.

- sugere que, se o dirigente do Palmeiras tivesse “rotulado” o jogador de homossexual, ele, o jogador, poderia, então, seguir dois caminhos: a) em não sendo, bastaria uma declaração em público, afirmando ser heterossexual; b) em sendo, o jogador poderia admitir o fato, omitir, ou silenciar-se, e “Nesta hipótese, porém, melhor seria que abandonasse os gramados...”.

A forma como o juiz se posiciona em relação ao caso do jogador, logo no início da sentença, é um tanto quanto polêmica, pois indica a resolução do caso de maneira muito prática, ou seja, uma simples declaração pública do jogador acerca de sua condição de heterossexual bastaria para encerrar a pendência. Portanto, os danos causados à imagem do jogador (sabemos o quanto o contexto do futebol é resistente ao homossexualismo) não são levados em consideração pelo juiz. No entanto, considerando o jogador na condição de homossexual, o juiz resolve o caso sugerindo-lhe a admissão de tal condição, mas, por meio do operador discursivo “porém”, afirma que o melhor seria abandonar os gramados. Nota-se que a posição do juiz nesta hipótese deixa subentendida a ideia de que futebol não é lugar de homossexuais, e o verbo empregado para sugerir essa situação “abandonar” nos faz perceber na voz do magistrado certo tom de agressividade e repulsa, portanto, uma posição muito pessoal sobre o fato, uma vez que não sabemos de nenhum dispositivo legal que impeça a atuação de homossexuais no esporte, muito menos no futebol. Essa ocorrência já é sinal de que o locutor dessa sentença se afasta da posição de juiz, assumindo o papel de admirador do futebol.

Na sequência, o juiz apresenta um relatório contendo as principais ocorrências que compuseram o processo. A estratégia foi primeiramente citar o que foi apresentado pela defesa do jogador: 1) “suposta manifestação do ‘GRUPO GAY’, da Bahia (folha 10) em conforto à posição do jogador”. Note-se que com a forma verbal no particípio passado “suposta”, referindo-se à manifestação, e qualificando-a, o juiz acaba por caracterizar o documento como algo hipotético, sem fundamento, talvez sem muita importância. Observe-se ainda que o uso das aspas antes e depois da expressão grupo gay sugere um movimento que talvez não tenha também importância ou representatividade na sociedade; 2) “suposto pronunciamento publicado na Folha de São Paulo, de autoria do colunista Juca Kfourri (folha 7), batendo-se pela abertura, nas canchas, de atletas com opção sexual não de todo aceita”. Novamente a forma verbal “suposta”, com a função de adjetivo, foi empregada para tratar do pronunciamento de um colunista esportivo cuja finalidade era defender o jogador. Mais uma vez, percebe-se a intenção do juiz em atribuir à reclamação do jogador um fato menor.

Após a exposição dos argumentos da defesa – tratando-os de forma como se não tivessem credibilidade para fundamentar uma defesa em favor do jogador -, o juiz continua sua fundamentação afirmando que: “(...) futebol é jogo viril, varonil, não homossexual”. A defesa do futebol feita pelo magistrado acentua o fato de que o principal não é resolver a pendência que se originou por meio da reclamação do jogador, mas sim defender um posicionamento machista e preconceituoso acerca do

futebol. Portanto, mais uma vez o juiz se afasta da posição de magistrado e assume a de um ferrenho torcedor, mas agora de um torcedor preconceituoso.

Na sequência, o juiz passa a expor, de forma mais contundente, os argumentos que justificariam a decisão de indeferir a queixa do jogador. Esses argumentos são apresentados no quadro abaixo por meio de alguns trechos da sentença, de um lado, e de seus respectivos pressupostos, do outro. Esse quadro permitirá que as informações implícitas extraídas do discurso do juiz auxiliem-nos na compreensão do que ele diz explicitamente.

O que foi posto pelo juiz	O que está pressuposto na fala do juiz
"Esta situação, incomum, do mundo moderno, precisa ser rebatida."	- Homossexualismo no futebol não é comum. - Homossexualismo (no futebol) é produto da modernidade.
"Quem se recorda da 'COPA DO MUNDO DE 1970', (...), jamais conceberia um ídolo seu homossexual."	- Ídolos não podem ser homossexuais.
"Quem presenciou grandes orquestras futebolísticas formadas (...), não poderia sonhar em vivenciar um homossexual jogando futebol."	- É impossível a presença de um homossexual no futebol, principalmente em grandes partidas.
"Não que um homossexual não possa jogar bola. Pois que jogue, querendo. Mas, forme o seu time e inicie uma Federação. Agende jogos com quem prefira pelear contra si."	- Um homossexual até pode jogar futebol, mas não com heterossexuais.
"O que não se pode entender é que a Associação de Gays da Bahia e alguns colonistas (se é que realmente se pronunciaram neste sentido) teimem em	- A abertura de espaço para homossexuais em jogos de futebol é incompreensível. - Há uma movimentação insistente no

<p>projetar para os gramados, atletas homossexuais.”.</p>	<p>sentido de lutar pelo espaço do homossexual também no futebol.</p>
<p>“Ora, bolas, se a moda pega, logo teremos o <b>**SISTEMA DE COTAS**</b>, forçando o acesso de tantos por agremiação...”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O homossexualismo no futebol é uma moda.</li> <li>- Há sistemas de cotas para excluídos.</li> <li>- O acesso dos excluídos é algo forçado.</li> </ul>
<p>“E não se diga que essa abertura será de idêntica proporção ao que se deu quando os negros passaram a compor as equipes. Nada menos exato. Também o negro, se homossexual, deve evitar fazer parte de equipes futebolísticas de hêteros.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os negros também foram excluídos dos gramados e depois aceitos.</li> <li>- Negros homossexuais não podem ser aceitos no futebol</li> <li>- Negros homossexuais não podem se misturar com heterossexuais.</li> </ul>
<p>“Mas o negro desvelou-se (e em várias atividades) importantíssimo para a história do Brasil: o mais completo atacante, jamais visto, chama-se <b>*EDSON ARANTES DO NASCIMENTO*</b> e é negro.”,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O negro, até um certo momento, não era desenvolvido.</li> </ul>
<p>“O que não se mostra razoável é a aceitação de homossexuais no futebol brasileiro, porque prejudicariam a uniformidade de pensamento da equipe, o entrosamento, o equilíbrio, o ideal...”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Homossexuais são causadores de desequilíbrios.</li> </ul>
<p>“Para não se falar no desconforto do torcedor, que pretende ir ao estádio , por vezes com seu filho, avistar o time do coração se projetando na competição, ao invés de perder-se em análises do comportamento deste, ou daquele atleta, com evidente problema de personalidade, ou existencial; desconforto também dos colegas de equipe, do treinador, da comissão técnica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O torcedor brasileiro se sente desconfortável diante de homossexuais nos campos.</li> <li>- Homossexualidade é resultado de problemas de personalidade ou existenciais.</li> <li>- Homossexuais são anti-sociais e causadores de problemas.</li> </ul>

e da direção do clube.”	
“Precisa, a propósito, estrofe popular, que consagra: **CADA UM NA SUA ÁREA, CADA MACACO EM SEU GALHO, CADA GALO EM SEU TERREIRO, CADA REI EM SEU BARALHO”.**	- Homossexuais têm um lugar específico na sociedade, mas no futebol, juntamente com heterossexuais, não.

Os pressupostos apreendidos na argumentação que o juiz emprega para justificar sua decisão na sentença mostram que ele, em momento algum, trata especificamente da pendência entre o dirigente do Palmeiras e o jogador. Na verdade, ele não avalia se realmente o dirigente prejudicou a imagem do jogador com alguma declaração pública. O juiz, na sentença, trava uma defesa de sua própria tese sobre o futebol e seus participantes: trata-se de uma modalidade esportiva que não deve ser praticada por homossexuais e que deveria haver agremiações específicas a fim de que não se misturem com os heterossexuais. Outro ponto decisivo é que, em sua defesa (preconceituosa), por meio da qual expulsa os homossexuais do futebol, não há fundamentação em qualquer preceito legal. Evidentemente que tais preceitos não existem, mas, em se tratando de uma sentença judicial, eles são necessários a fim de que ela não seja considerada uma simples decisão pessoal, resultado da vontade de um único juiz enredado em ideologias hegemônicas na sociedade, como ficou configurado na que aqui se analisou.

### **O ESTILO DA SENTENÇA:**

Além do estilo próprio de cada autor, contamos também com um estilo mais generalizado e constitutivo dos

gêneros de discurso. Em se tratando de uma sentença judicial, temos um conjunto de características que a define de maneira muito própria. Façamos, agora, algumas considerações sobre a sentença objeto de nossa análise:

### **SELEÇÃO LEXICAL:**

Como todo documento oficial da área jurídica, a sentença possui, por exemplo, uma seleção lexical muito própria, uma linguagem formal e jargões específicos, como por exemplo: “subscrevi”, “é vedado”, “na esteira do artigo...”, “querelado/querelente”, “imputação”, “aquilatar”, “arquivo documental”, “colocado como lastro”.

### **PRESENÇA DA INTERTEXTUALIDADE:**

A sentença apresenta-se sob a forma de citações de dispositivos legais (leis, decretos) a fim de sustentar a posição/decisão judicial, afinal, como vimos, no discurso jurídico a lei se faz ouvir. Na sentença analisada, há uma citação apenas no início do texto: o art. 93, inciso IX da Constituição Federal. Esse fato chama-nos a atenção, pois o juiz faz uma considerável argumentação para justificar a sua posição sem mencionar os parâmetros que norteiam a sua decisão. Mas como a defesa do juiz é pessoal em favor do futebol e não da questão que deu origem ao processo, evidentemente não haveria dispositivos legais a que recorrer para fundamentar sua decisão.

### **USO DA PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR:**

A decisão final sobre um problema apontado num processo, depois de toda a sua tramitação e estudo por

parte do juiz, mediante tudo o que é apresentado pelas partes, é dada em primeira pessoa, mas sempre apoiada em dispositivos legais. Na sentença analisada, essa primeira pessoa aparece. Convém destacar, todavia, como esse “eu” se manifesta no texto:

- “Não vejo nenhum ataque do querelado ao querelante”
- “É assim que eu penso...e porque penso assim, na condição de magistrado, digo!”
- “Rejeito a presente queixa-crime”

Aqui fica claro o fato de que a decisão judicial foi resultado de uma posição pessoal e um tanto quanto autoritária; a decisão de não aceitar a queixa do jogador foi tomada porque o juiz pensa da forma que pensa e por ser juiz de direito, portanto, locutor devidamente autorizado pela esfera judicial, tal decisão se caracteriza como oficial.

### **A QUESTÃO DO ETHOS NA SENTENÇA**

A análise das partes que compõem a sentença já nos indica que o juiz, ao anunciar / enunciar o caso do jogador, coloca-se na posição não de um magistrado, mas sim na de um torcedor fanático pelo futebol e, ao mesmo tempo, defende um posicionamento preconceituoso em relação ao homossexualismo. Essa constatação é possível quando confrontamos o *ethos pré-discursivo* com o *ethos* do juiz tecido ao longo da sentença por meio de sua enunciação. Se levarmos em consideração, por exemplo, o fato de que: 1) a sentença é um dos documentos que possui a finalidade de

declarar o resultado final de um litígio após todo o desenrolar burocrático de um processo; 2) que se trata de um documento expedido por uma esfera da sociedade (o Poder Judiciário) cuja atuação é caracterizada por uma atuação que pacifique ou que pelo menos resolva desentendimentos por meio de dispositivos legais; 3) expedida por uma pessoa devidamente autorizada para tal função: um juiz com toda o seu conhecimento sobre legislação e sua aplicação, temos, então, uma imagem positiva acerca da atuação da justiça e de seus representantes.

No entanto, o posicionamento do juiz da sentença objeto de nossa análise não é compatível com essa imagem institucional que se tem do judiciário. Apesar de ele empregar estilo e forma composicional do gênero no texto da sentença, o que se apreende e constata não é verdadeiramente uma sentença, mas a declaração pessoal de um torcedor que defende o futebol como um esporte para heterossexuais. Posicionamento totalmente contraditório para um locutor que enuncia do lugar de juiz de direito. De acordo com os dispositivos da Constituição da República, não deveríamos ser tratados como cidadãos com direitos iguais em quaisquer instâncias na sociedade?

#### Considerações Finais:

Como todo produto cultural, também a sentença proferida por um juiz de direito poderia ser abordada sob diversos pontos de vista, seja o jurídico, o da psicologia etc. Nosso objetivo foi, por outro lado, analisá-la do ponto de vista de sua materialidade lingüística. Essa análise nos mostrou como se manifesta e reproduz o preconceito em relação à identidade sexual de um indivíduo por um

representante de uma esfera social cuja função é exatamente a inversa: promover a igualdade.

Nesse sentido é que podemos afirmar que o texto analisado aqui – tendo-se em vista o *ethos pré-discursivo* do lugar de onde ela foi expedida e o de seu locutor – pode ser considerada como uma sentença judicial, no entanto, a julgar pelo *ethos* concretamente manifestado com o posicionamento ideológico de seu locutor, ela não tem o caráter de sentença judicial. Portanto, a ideia de subversão do gênero é bastante apropriada em relação ao texto que pôs fim ao caso do jogador. O juiz usa o texto da pretensa sentença para marcar e mostrar sua adesão a um posicionamento ideológico concernente ao futebol e ao homossexualismo. Por fim, o fato de o juiz responsável por esse julgamento ter sido afastado do cargo justamente por conta de seu posicionamento e do distanciamento em relação ao gênero “sentença” reafirma a nossa tese.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *Da noção retórica de ethos à análise do discurso*. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso – Fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Maria E. Galvão G. Pereira. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DASCAL, M. *O ethos na argumentação: uma abordagem pragma-retórica*. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso – a*

Darcília Simões & Eliana Meneses de Melo (Orgs.)

*construção do ethos*. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008.

HADDAD G. *Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland*. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008.

HORIKAWA, A. Y. & MAGALHÃES, M. C. C. *A constituição enunciativa do mundo social*. EccoS Revista Científica, UNINOVE, São Paulo: (n. 2, v.3): p.17-35.

MAINGUENEAU. D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. Trad. Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio – No Movimento dos Sentidos*. 3<sup>a</sup>. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

## ANEXO

SENTENÇA EXPEDIDA PELO JUIZ

PODER JUDICIÁRIO

São Paulo

Comarca da Capital

\*Processo nº 936-07\*

Conclusão

Em 5 de julho de 2007. faço estes autos conclusos ao Dr. Manoel Maximiano Junqueira Filho, MM. Juiz de Direito Titular da Nona Vara Criminal da Comarca da Capital.

Eu, Ana Maria R. Goto, Escrevente, digitei e subscrevi.

A presente Queixa-Crime não reúne condições de prosseguir. Vou evitar um exame perfunctório, mesmo porque, é vedado constitucionalmente, na esteira do artigo 93, inciso IX, da Carta Magna.

Não vejo nenhum ataque do querelado ao querelante.

Em nenhum momento o querelado apontou o querelante como homossexual.

Se o tivesse rotulado de homossexual, o querelante poderia optar pelos seguintes caminhos:

A – Não sendo homossexual, a imputação não o atingiria e bastaria que, também ele, o querelante, comparecesse no mesmo programa televisivo e declarasse ser heterossexual e ponto final;

B – se fosse homossexual, poderia admiti-lo, ou até omitir, ou silenciar a respeito. Nesta hipótese, porém, melhor seria que abandonasse os gramados...Quem é, ou foi \*BOLEIRO\*, sabe muito bem que estas infelizes colocações exigem réplica imediata, instantânea, mas diretamente entre o ofensor e o ofendido, num \*TÊTE-À TÊTE\*<sup>\*</sup>. Trazer o episódio à Justiça, outra coisa não é senão dar dimensão exagerada a um fato insignificante, se comparado à grandeza do futebol brasileiro. Em Juízo haveria audiência de retratação, exceção da verdade, interrogatório, prova oral, para se saber se o querelado disse mesmo... e para se aquilatar se o querelante é, ou não...

O querelante trouxe, em arrimo documental, suposta manifestação do \*"GRUPO GAY"\*<sup>\*</sup>, da Bahia (folha 10) em conforto à posição do jogador. E também suposto pronunciamento publicado na Folha de São Paulo, de autoria do colunista Juca Kfourri (folha 7), batendo-se pela abertura, nas canchas, de atletas com opção sexual não de todo aceita.

Já que foi colocado, como lastro, este Juízo responde: futebol é jogo viril, varonil, não homossexual. Há hinos que consagram esta condição: \*"OLHOS ONDE SURGE O AMANHÃ, RADIOSO DE LUZ, VARONIL, SEGUE SUA SENDA DE VITÓRIAS..."\*<sup>\*</sup>

Esta situação, incomum, do mundo moderno, precisa ser rebatida...

Quem se recorda da **"COPA DO MUNDO DE 1970"**, quem viu o escrete de ouro jogando **(FÉLIX, CARLOS ALBERTO, BRITO, EVERALDO E PIAZA; CLODOALDO E GÉRSO;**

**JAIRZINHO, PELÉ, TOSTÃO E RIVELINO)**, jamais conceberia um ídolo seu homossexual. Quem presenciou grandes orquestras futebolísticas formadas: SEJAS, CLODOALDO, PELÉ E EDU, no Peixe: MANGA, FIGUEROA, FALCÃO E CAÇAPAVA, no Colorado; CARLOS, OSCAR, VANDERLEI, MARCO AURELIO E DICÁ, na Macaca, dentre inúmeros craques, não poderia sonhar em vivenciar um homossexual jogando futebol.

Não que um homossexual não possa jogar bola. Pois que jogue, querendo. Mas, forme o seu time e inicie uma Federação. Agende jogos com quem prefira pelear contra si.

O que não se pode entender é que a Associação de Gays da Bahia e alguns colonistas (se é que realmente se pronunciaram neste sentido) teimem em projetar para os gramados, atletas homossexuais.

Ora, bolas, se a moda pega, logo teremos o **"SISTEMA DE COTAS"**, forçando o acesso de tantos por agremiação...

E não se diga que essa abertura será de idêntica proporção ao que se deu quando os negros passaram a compor as equipes. Nada menos exato. Também o negro, se homossexual, deve evitar fazer parte de equipes futebolísticas de héteros.

Mas o negro desvelou-se (e em várias atividades) importantíssimo para a história do Brasil: o mais completo atacante, jamais visto, chama-se **\*EDSON ARANTES DO NASCIMENTO\*** e é negro.

O que não se mostra razoável é a aceitação de homossexuais no futebol brasileiro, porque prejudicariam a uniformidade de pensamento da equipe, o entrosamento, o equilíbrio, o ideal...

Para não se falar no desconforto do torcedor, que pretende ir ao estádio , por vezes com seu filho, avistar o time do coração se projetando na competição, ao invés de perder-se em análises do comportamento deste, ou daquele atleta, com evidente problema de personalidade, ou existencial; desconforto também dos colegas de equipe, do treinador, da comissão técnica e da direção do clube.

Precisa, a propósito, estrofe popular, que consagra:

\*"CADA UM NA SUA ÁREA,  
CADA MACACO EM SEU GALHO,  
CADA GALO EM SEU TERREIRO,  
CADA REI EM SEU BARALHO".\*

É assim que eu penso... e porque penso assim, na condição de Magistrado, digo! Rejeito a presente Queixa-Crime. Arquivem-se os autos. Na hipótese de eventual recurso em sentido estrito, dê-se ciência ao Ministério Público e intime-se o querelado, para contra-razões.

São Paulo, 5 de julho de 2007

MANOEL MAXIMIANO JUNQUEIRA FILHO

JUIZ DE DIREITO TITULAR

## **LINGUAGENS NA CULTURA CONTEMPORÂNEA E DIFERENTES LEITURAS: ABORDAGEM SOCIOSEMIÓTICA**

Rosália Maria Netto PRADOS

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho trata de uma análise semiótica das estratégias de enunciação, de discursos da cultura contemporânea. A Semiótica trata do estudo do percurso do sentido, das relações intersubjetivas, figurativização, tematização e valores das diferentes leituras dos processos discursivos na cultura contemporânea.

Propõe-se, neste artigo, um estudo do discurso, como capacidade humana de linguagem e processo de construção do 'saber social', ou seja, do saber compartilhado, das várias possibilidades de leituras nas relações de comunicação, já que o "saber sobre o mundo" é construído pelo sujeito nas suas práticas sociais. Neste trabalho, que se trata de um estudo da cultura contemporânea, segundo a Sociosemiótica, consideram-se os discursos veiculados na mídia eletrônica, que se manifestam no contexto hiper-midiático, e que estão inseridos num universo social, cultural e linguístico que, por sua vez, perpassam pelas produções discursivas dos sujeitos.

O homem vive em uma comunidade linguística e sociocultural, isto é, está num determinado lugar (seu espaço), num determinado tempo (seu tempo) e sofre as influências de todos os conceitos sociais, morais, religiosos, políticos, ideológicos, éticos, além dos recortes culturais

linguísticos de que faz uso e que, por sua vez, formam sua “visão de mundo” e, ao longo do percurso histórico, realimentam seu saber compartilhado. É o ser humano, portanto, um ser de linguagem, ou seja, um ser de *discurso*.

O estudo do discurso, como capacidade humana de comunicação e processo de construção do ‘saber social’, ou do saber compartilhado, é objeto da Semiótica greimasiana, que tem suas raízes na teoria da linguagem, em que se concebe a língua como instituição social, de modo que não se trata do estudo do signo, mas da significação já que, a transmissão, conservação, transformação e aprendizagem da cultura realizam-se por meio de ‘práticas sociais’ e respectivas práticas discursivas (PRADOS, 2006).

Propõe-se uma análise semiótica das estruturas dos discursos manifestados nos universos de discursos da Internet, mais especificamente dos publicitários. Para esta análise, foi selecionada uma página do *site* da *uol*, Universo *On Line*.

A metodologia deste trabalho fundamenta-se na teoria semiótica, que estuda o percurso gerativo do sentido, por meio da análise e descrição da sintaxe narrativa; da estrutura discursiva e da semântica profunda dos discursos. São objetivos deste estudo, segundo a metodologia semiótica, somente a análise da narratividade discursiva de tais textos publicitários na hiper-mídia, ou seja, a análise e descrição das relações entre destinadores e destinatários, sujeitos e objetos de valor, programas narrativos dos sujeitos, bem como o estudo da semântica narrativa, das modalizações, para reconhecer as principais articulações da sequência discursiva desses anúncios publicitários pela Internet.

Este estudo, por tratar-se do discurso publicitário e do universo de discurso da Internet, é objeto da Sociossemiótica, ciência cuja abordagem recente, não só trata da captura do sentido enquanto dimensão provada do ser no mundo, ou seja, o sentido em situação ou em ato, construído no momento da interação, mas estuda, também, os discursos sociais não-literários, como os discursos científico, tecnológico, político, jornalístico, publicitário, etc, dentre outros. Tais universos de discurso caracterizam-se por apresentarem enunciador e enunciatário coletivos e são discursos que manifestam valores de um grupo ou segmento social, comunidade científica, ou ainda, um grupo profissional, etc.

A Sociossemiótica examina, no seio da vida social, o funcionamento do universo de discurso como processos semióticos, ou sistemas de significação, com seus respectivos discursos, enquanto processos de produção de significação. Nesse sentido deve-se entender a significação como relação de dependência entre o plano do conteúdo e o plano da expressão.

O processo de significação, ou semiótico, que se materializa por meio da enunciação discursiva, pode ser visto como um processo de produção de informação, ou de recortes culturais. Sob um outro aspecto, também estudado segundo a análise linguística de discurso, a significação é um processo de produção e sustentação de ideologia, esta entendida como sistemas de valores. São, pois, objetos de análise da Sociossemiótica, os discursos que circulam nas práticas sociais e discursivas na sociedade, ou seja, é esta, com seus sujeitos coletivos, que confere o valor de comunicação ao discurso.

Neste estudo do discurso publicitário da Internet, objeto da Sociossemiótica, serão examinadas as tensões que se estabelecem nas relações de subjetividade nesse universo de discurso enquanto processo de produção de significação, de produção de informação, produção e reiteração de ideologias, estas entendidas como sistema de valores. É possível a reconstrução do processo discursivo do discurso publicitário na Internet e de valores do atual contexto sociocultural, além de possibilitar um estudo mais rigoroso das relações de linguagem, como capacidade humana de discursos e suas contradições.

### **DISCURSO PUBLICITÁRIO NA CULTURA CONTEMPORÂNEA**

Os estudos das relações de linguagem, da língua e seus discursos no universo da publicidade, ou seja, uma análise das relações que se mantêm entre os discursos manifestados nesse universo, é importante para as pesquisas em linguagens hiper-midiáticas. O discurso publicitário reflete os sistemas de valores e 'forças em jogo' que se apresentam nas relações discursivas da contemporaneidade.

Os sistemas simbólicos e respectivos discursos são historicamente determinados e geograficamente delimitados, pois "a visão de mundo" de uma comunidade sociocultural e linguística, bem como sua ideologia e sistema de valores, acha-se sempre em processo de (re)formulação e um constante processo de "vir a ser", que paradoxalmente transmite a seus membros o sentido de estabilidade e continuidade. Os processos culturais são apreendidos no convívio social, uma vez que, as *semióticas-objeto* (*linguagem verbal, música, gestualidade, artes, etc*)

são particulares em cada sociedade, em cada época, em cada cultura.

Os sistemas semióticos que integram o complexo linguístico-sócio-cultural de determinada comunidade só funcionam caso se conservem para assegurar a intercompreensão dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se modifiquem para responder às novas necessidades de comunicação. Um universo de discurso deve ser visto como *processo* de produção ou como uma microssemiótica, enquanto os textos-enunciados são vistos como *produto*, resultante do percurso gerativo da enunciação, isto é, como resultado do *fazer persuasivo* de um sujeito enunciador e do *fazer interpretativo* de um sujeito enunciatário. Dessa maneira, evidencia-se que é em discurso que a subjetividade se constrói no percurso do sentido.

Um discurso, segundo Pais (1993), é decorrente dos discursos que o precederam e a produção de um discurso específico só ocorre quando são utilizados os signos e as leis combinatórias que pertencem aos demais membros de determinado grupo, já que a experiência individual, em sua alta especificidade, é única e intraduzível e só será inteligível aos outros apenas quando traduzida em termos do “consenso” desse grupo.

Para Pais (1993), o conjunto de discursos manifestados pertencentes a um universo de discurso apresenta certas características comuns, isto é, *constantes* e *coerções* configuradoras de uma *norma discursiva* e processos de produção de ideologia, entendida como sistema de valores, de relações intertextuais e interdiscursivas. Os discursos sociais, desta maneira, apresentam estruturas de poder caracterizadas pela

*persuasão e sedução* e definidas por 'combinatórias de modalidades', ou 'sobremodalizações' (Pais, 1984, p.49).

O discurso publicitário tem sua respectiva norma discursiva, portanto, é sobremodalizado, porque apresenta as estruturas de *poder*: *poder-fazer-querer* → *poder-fazer-saber*, em que se caracteriza a instauração de um sujeito de um *querer*. Para a análise semiótica desse discurso publicitário hiper-midiático, procedeu-se ao estudo das estruturas desse discurso, a narratividade e modalidades, ou seja, uma sintaxe e uma semântica da narrativa do discurso, além da estrutura discursiva, tematização e figurativização.

Nos discursos, num plano superficial ou da discursividade, são projetadas a visão do enunciador, a temporalização, através de marcadores temporais e a espacialização, através de marcadores espaciais, para produzir efeitos de sentido de verdade (veridicção), como nos discursos político-educacionais, ou por exemplo, verossimilhança, no caso de alguns discursos como o literário. Esse processo da enunciação produz a conversão das estruturas narrativas em estruturas discursivas.

Estabelecem-se relações intersubjetivas e espaço-temporais, uma vez que no enunciado manifestam-se: pessoa, tempo e espaço. Nesse processo, na estrutura da superfície, com a intervenção do enunciador, aparecem temas e figuras; determinam-se o tempo e o espaço.

A tematização, segundo a análise semiótica, é a reiteração de certos traços semânticos, ou seja, o revestimento de elementos narrativos com um percurso sêmico discursivo; noutras palavras, o investimento

semântico ligado a conceitos abstratos, *valores*, constitui a *isotopia temática* que se manifesta num papel temático construído ao longo do discurso. Os actantes, sujeito, objeto, funções, na estrutura narrativa através dos percursos e programas, recebem investimento semântico produzido por *valores* concentrados sob a forma de temas, definindo-se, então, os papéis temáticos.

O percurso temático pode ser recoberto por um percurso figurativo, *isotopia figurativa*, ou seja, redundância sêmica que produz coerência semântica quanto a traços semânticos descritivos, como foi visto, concretizando ainda mais o sentido.

No discurso há a exploração dessas diferentes virtualidades constituindo-se as *configurações discursivas* que não são outra coisa senão as figuras *lexemáticas* no discurso, ou seja, lexemas. Nesse sentido pode-se falar em *percursos figurativos* e a polissemia de uma figura possibilita várias leituras, de modo que, não há texto puramente “não-figurativo” (ou abstrato) ou somente “figurativo”. Os processos discursivos podem produzir textos mais figurativos, ou não, a partir de um encadeamento isotópico de figuras, correlativo a um tema dado.

## **ANÁLISE SEMIÓTICA DA PUBLICIDADE HIPER-MIDIÁTICA**

De acordo com a análise semiótica, as estruturas narrativas são anteriores à manifestação do discurso, ou melhor, segundo Greimas (1976), as estruturas narrativas podem ser reconhecidas em manifestações do sentido aceitando-se a necessidade de uma distinção fundamental

entre dois níveis de representação e de análise: um *nível aparente* da narrativa, em que as diversas manifestações desta se submetem a exigências específicas das substâncias linguísticas através das quais ela se exprime; e um *nível imanente*, que constitui uma espécie de tronco estrutural comum, em que a narratividade se encontra situada e organizada anteriormente à sua manifestação. Um nível semiótico se distingue do nível linguístico, portanto, e lhe é logicamente anterior.

De acordo com a metodologia semiótica, a definição de um ato como '*o que faz ser*' permite que se reconheçam dois predicados: *fazer* x *ser* (enunciados de ação e enunciados de estado) que constituem uma narrativa mínima: 1) Estado – 2) Ação / Transformação – 3) Estado final.

Numa estrutura modal, as modalidades 'simples' são as da competência: que são as virtualizantes (*querer-fazer, querer-ser, dever-fazer/crer*) e que definem a instauração do papel actancial Sujeito em relação a um outro papel actancial, o Objeto de Valor: por exemplo, o destinador, que pode, numa estrutura superior do discurso, ser concretizado como "os publicitários da *uol*", pode instaurar um *querer* no sujeito, "o internauta". Desta maneira o percurso da manipulação se eviencina, o Destinador deu um destino ao sujeito Destinatário e este passa a *querer* um Objeto de Valor.

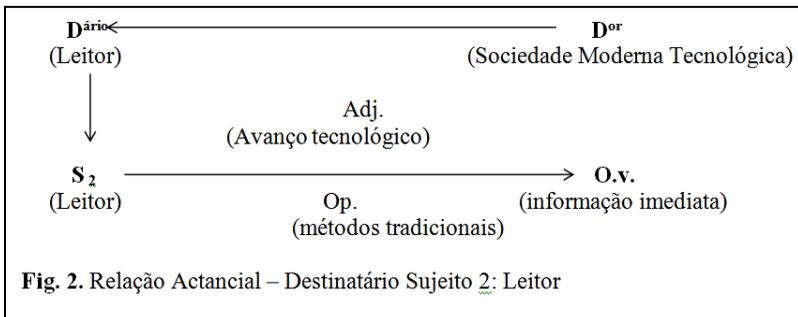
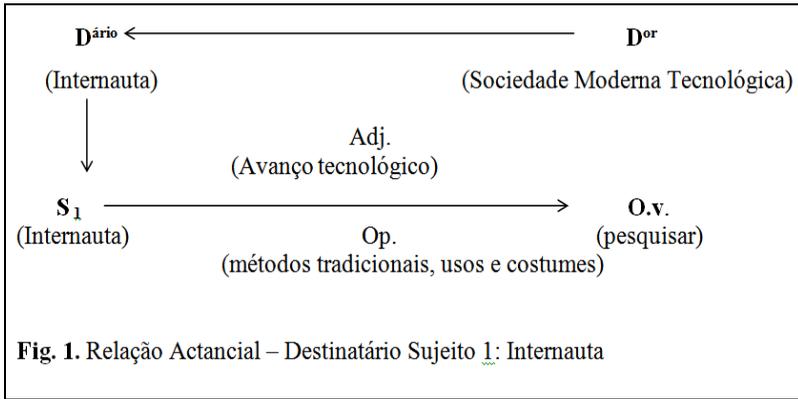
As modalidades atualizantes (*poder-fazer, saber-fazer*) definem o desenvolvimento da ação do actante Sujeito em relação ao Objeto de Valor, que para realizar seu desejo atualiza-se no *poder* ou no *dever*. E no estado final

configuram-se as modalidades do *Desempenho* do Sujeito (*fazer / ser*).

A sintaxe narrativa, na metodologia semiótica, se organiza sobre o desempenho de um "Sujeito" que, manipulado por um "Destinador", realiza um percurso em busca de um "Objeto de Valor". O "Destinador" é que instaura o "Sujeito" que, por sua vez, tem no seu "percurso de ação", os "Adjuvantes" e os "Oponentes". Assim, apresentam-se as relações actanciais, que, numa narrativa, podem gerar estruturas polêmicas, uma vez que, o "Objeto de Valor" pode circular de um "Sujeito" para outro, manifestando-se então o "Anti-sujeito", que por sua vez é instaurado por um "Destinador", que também é "Anti-destinador" em relação ao primeiro.

De acordo com esta análise, apresenta-se uma estrutura narrativa em que um Destinador-Manipulador, "Sociedade Moderna Tecnológica", instaura o Destinatário Sujeito (S<sub>1</sub>), "Internauta", que *quer* o Objeto de Valor, "pesquisar", ou "comprar", tem como Adjuvante, "Avanço tecnológico", e Oponente, "Métodos tradicionais e usos e costumes". Apresenta-se, uma estrutura narrativa complementar em que o mesmo Destinador-Manipulador, "Sociedade Moderna Tecnológica", instaura o Destinatário Sujeito (S<sub>2</sub>), "leitor", que *quer* o Objeto de Valor, "informação", tendo como Adjuvante, "Avanço tecnológico", e Oponente, "Métodos tradicionais e usos e costumes".

A seguir apresentam-se figuras que demonstram as relações entre os actantes do discurso, segundo a análise semiótica. É um modelo canônico de descrição da narratividade discursiva:



Segundo Pais (2006, p.150), por meio da reconstrução do discurso, na análise semiótica, examinam-se cognições, significações, recortes culturais próprios de uma cultura, que habilitam ao convívio e conferem a consciência e o sentimento de pertinência ao grupo, de sua permanência e continuidade no eixo do tempo.

Nesse discurso, num plano superficial ou da discursividade, são projetadas a visão do enunciador, através de marcadores temporais e espaciais, relações

intersubjetivas espaço-temporais, uma vez que no enunciado manifestam-se: pessoa, tempo e espaço, para produzir efeitos de sentido de verdade. Esse processo da enunciação produz a conversão das estruturas narrativas em estruturas discursivas, ou estrutura de superfície, com a intervenção do enunciador, em que aparecem os temas e figuras.

Um discurso pode apresentar vários papéis temáticos desempenhados por sujeitos do *fazer* na estrutura narrativa constituindo valores atualizados em tal discurso, mas que podem fazer parte de outros discursos. Desta maneira, os papéis temáticos podem ser resumidos ou condensados em figuras constituindo-se os percursos figurativos.

A tematização, segundo a análise semiótica, como foi visto, é a reiteração de certos traços semânticos, ou seja, o revestimento de elementos narrativos com um percurso sêmico discursivo; noutras palavras, o investimento semântico ligado a conceitos abstratos, *valores*, constitui a *isotopia temática* que se manifesta num papel temático construído ao longo do discurso, numa determinada linguagem.

No discurso manifestado, na linguagem hiper-midiática, o percurso temático constitui-se da informação de *super ofertas* e as linguagens na tela combinam: a verbal, que se apresenta no enunciado e a não-verbal, que se apresenta no movimento na tela. Verifica-se que as linguagens na Internet apresentam no seu percurso temático *universos de discurso* que refletem *os Sistemas de Valores* da sociedade de consumo: informação imediata; atualidade, super ofertas.

Esses percursos temáticos podem ser recobertos por percursos figurativos, *isotopias figurativas*, ou seja, redundância sêmica, que produz coerência semântica quanto a traços semânticos descritivos. No percurso figurativo o *movimento do texto em linhas diagonais* reitera o sentido da atualização constante das informações na tela.

À luz da Semiótica, na estrutura discursiva, estrutura superficial do discurso, define-se o campo que constitui as configurações discursivas que, por sua vez, são manifestadas em textos gerando intertextos, uma vez que o sentido é produzido nas práticas sociais, através do sistema de signos, e ultrapassa as particularidades de um sujeito, possibilitando, assim, mais de uma leitura.

Segundo a análise semiótica, na estrutura discursiva, que é a estrutura superficial do discurso, define-se o campo que constitui as configurações discursivas que, por sua vez, são manifestadas em textos gerando intertextos, uma vez que o sentido é produzido nas práticas sociais, através do sistema de signos, e ultrapassa as particularidades de um sujeito, possibilitando, assim, mais de uma leitura. O discurso político-educacional, o pedagógico, dentre outros, desdobram-se em diferentes textos, assim como o discurso jornalístico e o publicitário também.

Um discurso pode apresentar vários papéis temáticos desempenhados por sujeitos do *fazer* na estrutura narrativa constituindo *valores* atualizados em tal discurso, mas que podem fazer parte de outros discursos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As linguagens que se manifestam no discurso publicitário, hoje, possibilitam leituras semióticas sobre a importância da *informação* numa sociedade em que os avanços tecnológicos deixam em evidência a facilidade e segurança no consumo. O estudo das estruturas do discurso, segundo a Semiótica, tornou possível a reconstrução do sentido e a definição das modalidades que caracterizam as estruturas de poder do discurso publicitário, que produzem os efeitos de sentido da persuasão e da sedução.

A definição da publicidade, segundo Barbosa (*apud* CASAQUI, 2005, p. 29), é a de que cabe a ela informar sobre aspectos reais ou imaginários de um produto ou serviço, a fim de convencer e persuadir e, até, envolver determinado segmento de maneira a produzir neste um desejo de satisfazer suas necessidades físicas ou psíquicas, por meio do objeto ou serviço anunciado.

Assim, essa análise, segundo a metodologia semiótica, permitiu a reconstrução do discurso publicitário da Internet, para uma reflexão sobre a subjetividade discursiva e a formação de sujeitos consumidores.

## **REFERÊNCIAS**

CASAQUI, Vander. Polifonia Publicitária: das construções da 'realidade' jornalística à da retórica em publicidade – uma análise dialógica. In: BARBOSA, Ivan Santo (org.). Os sentidos da publicidade. Estudos interdisciplinares. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

GREIMAS, A. J. *Semiótica do Discurso Científico. Da Modalidade. Difel.* SBPL. São Paulo, 1976.

PAIS, C.T. “Aspectos de uma tipologia dos universos de discurso”. In: *Revista Brasileira de Lingüística.* v.7. Global. São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. *Conditions sémantico-syntaxiques et sémiotiques de la productivité systémique, lexicale et discursive.* Thèse de Doctorat d’État ès-Lettres et Sciences Humaines. Paris, Université de Paris-Sorbonne/Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses, 1993.

\_\_\_\_\_. *Considerações sobre a Semiótica das Culturas, uma ciência da interpretação: inserção cultural, transcódificações transculturais.* In: *Acta Semiotica et Linguistica.* V.11. São Paulo: Terceira Margem e Ed. UBC, p.149-157, 2006.

PRADOS, R.M.N. *A temática da cidadania na imprensa escrita de São Paulo: análise lexical e sociosemiótica.* Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, Área de Lingüística Geral e Semiótica do Departamento de Lingüística. Tomo I, II e III. USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. *O discurso publicitário e a construção da imagem dos sujeitos nos discursos político-eleitorais: um estudo à luz da Sociosemiótica.* Relatório de Pós-Doutorado apresentado ao Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo, da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, Área de Ciências da Comunicação. USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

## **O COTIDIANO TECNOLÓGICO, COM SUAS METÁFORAS E VALORES**

Sonia Maria ALVAREZ

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem por objetivo traçar caminhos possíveis para a verificação do uso de metáforas ontológicas e sua relação com valores de nossa época. Para a consecução deste objetivo, tomamos como objeto de estudo algumas metáforas utilizadas no cotidiano de usuários da Internet.

Este artigo faz parte de um projeto maior em que se busca compreender o papel das metáforas, na realidade cotidiana, enquanto possibilidade de conhecimento de alguns valores existentes na sociedade atual, a partir da segunda revolução industrial.

Segundo Schaff (1996), a primeira revolução técnico-industrial teve por mérito substituir a força física do homem pela energia das máquinas; e a segunda, que tem como grande representante o computador, consiste na ampliação da capacidade intelectual do homem e em sua própria substituição por autômatos.

Diz o autor que as conseqüências da informatização serão benéficas na medida em que promoverão o homem universal, o cidadão do mundo, o autodidatismo, a supermemória artificial, processos ágeis de aprendizado e de verificação de conhecimentos, entre outras possibilidades. Aponta, também, o enriquecimento da personalidade humana e as mudanças quanto aos modelos

de referência pessoal e quanto ao caráter social, pois a atual tecnologia levará à perda do valor da riqueza material que tem determinado o objetivo da atividade humana em massa. Schaff enfatiza que o ser será valorizado em detrimento do ter, o que realmente implicaria uma mudança fundamental no sistema de valores do ser humano.

Outros autores, ressaltam que, por outro lado, uma sociedade informatizada pode levar o homem à alienação. Segundo Novaes (1994:15-16)

No lugar de habitar o mundo, acolhê-lo, viver no meio dos acontecimentos, o homem moderno tem a pretensão de dominá-lo pela técnica. Mas ele não se dá conta de que essa pretensão o transforma no escravo moderno: dominado por causas exteriores...

Interpretam-se estas causas exteriores como a valorização do masculino, do agressivo, em detrimento do feminino, do receptivo, da emoção. Ou, como o conhecimento científico que se configura na mais absoluta exterioridade ao que deve ser conhecido: o seu objeto de estudo.

Santos (1994) salienta que tal visão tem por preocupação o tempo linear da história, em detrimento do tempo cíclico do mito e da natureza.

A ciência tem negado o tempo do mito e tem-se direcionado a cuidar da emancipação do homem diante da natureza bem como da consciência em face do inconsciente.

Sustenta Neumann (1990) que a crescente perda da afetividade e da emocionalidade, proporcionada pela diferenciação técnico-científica especializada se ajudou o homem moderno em seu esforço racional nas ciências, mas por um lado, revela, por outro, grandes aspectos sombrios que se refletem na violência presente na atualidade.

Pode-se dizer que existe uma distorção de valores, pois valores sociais competitivos, frutos de uma visão racional e científica das coisas, têm prevalecido em detrimento de valores voltados a aspectos individuais, emocionais e espirituais dos seres humanos.

O sistema de valores adotado pelo sistema racional necessitará de uma mudança: o domínio, a conquista, o poder, a hierarquia, deverão se unir à capacidade de tolerar, amar, sofrer, odiar.

Para fundamentar este estudo, aborda-se a metáfora ontológica na perspectiva teórica de Lakoff & Johnson (1980) e para os valores trabalharemos com Werneck (1996). Justifica-se a escolha das metáforas cotidianas utilizadas, inconscientemente, na maioria das vezes, pelo fato de elas se constituírem de valores culturais e emocionais.

A hipótese que se apresenta é a de que, nos exemplos escolhidos, a metáfora ontológica é usada para que se possa interagir com a máquina, evidenciando valores que dizem respeito à individualidade, à cultura e à realidade social vivida na atualidade.

Segundo Lakoff & Johnson (1980), as metáforas estão no dia-a-dia, não só na língua, mas também no pensamento e na ação. O sistema conceitual do homem é

fundamentalmente metafórico por natureza e exerce um papel central na definição da realidade, apesar de se pensar e de agir de forma mais ou menos automática e sem preocupações com o sistema conceitual.

A língua, por sua vez, é uma fonte importante da evidência desse sistema conceitual e interessante se torna analisá-la e tomar conhecimento, mesmo parcial, desse sistema que é também cultural. A língua, por esse viés, estrutura-se de forma metafórica e, pelo estudo da metáfora ou, como dizem os autores mencionados, o conceito metafórico, pode-se conhecer e entender a natureza metafórica das atividades diárias. Tal afirmação possibilita uma multiplicidade de visões, o que reitera o fato de que embora não sendo infinitas, tais visões não são prontas e acabadas, e assim sendo, não dão a segurança de uma resposta única, e fornecem brechas para diferentes interpretações.

Outro ponto que deve ser considerado é o fato de o estudo da metáfora trazer o medo do que é subjetivo: é o medo da emoção e da imaginação que, de certa forma, inclui-se, também, neste trabalho, pois, na realidade, a metáfora unifica a razão e a emoção; é a racionalidade imaginativa. O uso da metáfora mostra a razão e a técnica elaboradas o que requer, ainda, o trabalho da imaginação, da ficção.

Lakoff & Johnson (1980) consideram a metáfora como a união da razão e da emoção, como racionalidade imaginativa, ao reverem o estigma da separação da metáfora da linguagem literal, quando discorrem sobre os mitos do objetivismo, do subjetivismo e propõem o experiencialismo como solução.

O mito do objetivismo considera que coisas e fatos são separados do indivíduo. A compreensão ocorre do mundo externo para o interno e há sempre a preocupação com a clareza e a imparcialidade nas possíveis soluções de problemas. A imparcialidade traz a objetividade, representada pelo racionalismo, pela ciência que se faz com a razão e, em termos lingüísticos, com a linguagem literal.

O mito do subjetivismo questiona essa visão tradicional do conhecimento e da vida, ao colocar como fundamental a experiência cultural do indivíduo e considera a verdade como relativa e baseada num sistema conceitual que não é universal, que depende de valores culturais. O conhecimento não está fora da pessoa, não depende só do racional, mas também de experiências, valores e sentimentos. O conhecimento é sempre um problema da imaginação e da possível construção da coerência; é preciso ordenar o caos que representa a vida no mundo.

Para os autores, que discordam tanto do mito do objetivismo quanto do subjetivismo, em alguns pontos, a proposta de uma terceira alternativa que envolve elementos dos dois mitos mencionados, seria o experiencialismo.

O mito do experiencialismo nega que o objetivismo e o subjetivismo são nossas únicas escolhas. O seu enfoque permite ultrapassar o vácuo existente entre os dois mitos ao afirmar que a verdade é sempre relativa e é baseada em um sistema conceitual não universal, sem excluir a legítima preocupação com o conhecimento científico que, mesmo não sendo produto absoluto da verdade, não põe em dúvida o poder e o prestígio da comunidade científica.

O conhecimento é um problema de imaginação e de construção de coerência. O que é significativo para uma pessoa não diz respeito somente ao conhecimento racional, mas também diz respeito às suas experiências passadas, com seus sentimentos e valores. Tal fato permite a compreensão do uso de recursos primários da imaginação, via metáfora, e a possibilidade de dar à experiência novos significados, criar novas realidades e novos valores.

Conforme Lakoff & Johnson (1980), a cultura dominante define sua realidade social e esta deve ser coerente com a estrutura metafórica dos conceitos mais fundamentais dessa cultura.

Não se pode, porém, atribuir prioridade absoluta a determinados valores culturais, pois estes dependem, em parte, dos valores individuais. Os indivíduos também redefinem os valores culturais de acordo com o que consideram mais importante para si mesmos, mas seus sistemas individuais de valores são coerentes com as metáforas da cultura dominante.

Isso seria como dizer que, ao falar sobre o uso e importância dos recursos oferecidos pela internet, com os próprios valores individuais, há a contaminação pelos valores da própria cultura dominante que não permite a fuga de certos valores culturais básicos. A razão para tal assimilação é que não é fácil mudar as metáforas cotidianas pois, em sua grande maioria, elas não são conscientes. Se uma nova metáfora entra no sistema conceitual, este se altera e também se alteram as percepções e ações do homem. Muitas mudanças culturais têm origem na introdução de novos conceitos metafóricos e na conseqüente perda de outros. Tais mudanças no sistema

conceitual acontecem e afetam a realidade e a visão de mundo.

Convém lembrar que a realidade também varia de cultura para cultura e a realidade social definida por uma cultura afeta o conceito da realidade física. O que é real para um indivíduo, como membro de uma cultura, é produto de sua realidade social e da maneira como ele encara suas experiências do mundo físico.

A metáfora, assim, é muito importante na definição da realidade e, neste trabalho procura-se buscar possíveis respostas à seguinte indagação: o que se valoriza na realidade com tais metáforas? Quais os valores que são atualizados pelo uso de metáforas ontológicas?

Para Lakoff & Johnson (1980), com tais metáforas, o homem identifica suas experiências como entidades ou substâncias; refere-se a elas, faz categorizações e agrupamentos, quantificações e, por este caminho, racionalizações.

A apreensão da experiência com objetos físicos fornece a base para uma grande variedade de metáforas ontológicas, isto é, uma grande variedade de maneiras de ver acontecimentos, atividades e substâncias. Tais metáforas são, muitas vezes, tão naturais que são tomadas como evidentes por si. Elas fazem parte integral do modelo de cultura, pelo qual se pensa e se opera, com seus valores.

Os valores estão presentes na medida em que tudo e todos que cercam a vida do homem não são indiferentes para ele. E os valores, por sua vez, só têm sentido a partir de uma atividade valorativa, real, possível e situada.

O estudo sobre o uso das metáforas relacionadas à Internet remete ao já-dito sobre os valores: o homem é um ser de relações que, ao entrar em contato com outros seres do significado, atribui valores e realiza valorações. Werneck (1996,73) confirma esta posição, quando esclarece que “é pela experiência da presença do outro que se conhece o valor do homem, o valor de sua humanidade”.

O valor começa a ser internalizado quando ele é diferenciado de outros fenômenos perceptuais e, com a junção do emocional, surge a sua valorização. As experiências afetivas podem trabalhar o interesse intelectual e o desenvolvimento cognitivo. Posteriormente, os valores são interrelacionados, dando origem a uma específica visão de mundo, a uma direção de atitudes da vida.

O ser humano está destinado a apreender o valor que lhe falta, que lhe é adequado para se desenvolver social e individualmente.

Primeiramente, o ser humano está na dependência de valores vitais que lhe permitem manter-se vivo, saudável e de perpetuar sua espécie pela procriação, para poder chegar ao desenvolvimento espiritual que lhe dá o sentido verdadeiro da vida, transformando-a em condição e meio de seu crescimento.

Tais valores espirituais possuem certa hierarquia, sempre em transição, conforme correspondam às diferentes necessidades da pessoa ou personalidade humana em cada momento de vida ou situação. São encontrados sob muitas modalidades e as que se

distinguem são as da verdade, da beleza, do bem, do sagrado e da pessoa.

A verdade pode ser considerada como valor espiritual visto além do sensível; a beleza contemplada no sensível, na natureza. O bem, por sua vez, marca a destinação do homem, apresentando-se como uma exigência, como um dever ser e equivale à tendência ética do homem: é consequência de sua reflexão e de sua escolha; depende de sua liberdade, só existe por sua vontade.

A aceitação e a diferenciação das emoções, dos sentimentos enquanto meio de orientação na realidade são muito significativas para o ser humano, e isto precisa ser visto de forma mais consciente e abordado de forma tão científica quanto a das chamadas ciências lógicas.

Outro autor que analisa os valores, basicamente os emocionais, é Goleman (1995:11-12) e ele mesmo nos coloca o fato de que "... o lugar dos sentimentos da vida mental foi ao longo dos anos, surpreendentemente desprezado pela pesquisa, fazendo das emoções um continente pouco explorado pela psicologia científica".

O autor enfatiza também que valores como o egoísmo, a violência e a mesquinhez de espírito têm afastado a bondade das relações com o outro. O problema em si não está na emocionalidade, mas na adequação da emoção e em sua manifestação. "Nossas paixões, quando bem exercidas, têm sabedoria; orientam nosso pensamento, nossos valores, nossa sobrevivência." (GOLEMAN, 1995,14)

Via de regra, a sociedade faz leis para tentar conter, subjugar e domesticar as emoções, com a pretensão de que haja certa homogeneidade em termos sociais. O autor,

examina, ainda, os dois modos de conhecimento que interagem na construção de nossa vida mental: um, a mente racional que é o modo de compreensão de que temos consciência, que é capaz de ponderar e de refletir; outro, a mente emocional, que é um modo impulsivo e poderoso e, às vezes, ilógico. Supõe-se existir um equilíbrio entre as duas mentes, que operam de forma harmoniosa, mas pode-se inferir, socialmente falando que há uma tendência clara à quebra de tal equilíbrio, ou uma forma inconsciente de trabalho que leva à falta de harmonia entre a emoção e a razão, com a priorização social desta última.

Na cultura patriarcal, a sociedade elabora leis e desenvolve trabalhos éticos para tentar conter, dominar e domesticar as emoções, mas isso não impede a sua manifestação. Espera-se que exista certa uniformidade em termos sociais, que todos sejam iguais, comportem-se da mesma forma, revelando a homogeneidade e impedindo, muitas vezes, a manifestação do particular que representa o indivíduo e também a emoção que existe no homem.

Goleman (1995) enfatiza que os problemas emocionais podem ser vistos como de relacionamento social, de muitos medos, de não se sentir amado, de ser solitário etc. Reforça-se aqui o fato de a relação pregada para as máquinas e pela Internet ser bastante solitária e o fato de as metáforas ontológicas passarem tais valores emocionais para a máquina, como um processo de incorporação, de dentro para fora, do inconsciente para o consciente, do sentir para o pensar, possui grande força, pois é o implícito, a brincadeira, a leveza das palavras que fortalecem valores voltados ao coletivo, à cultura patriarcal já vigente. Os valores evidenciados de maneira sub-reptícia,

o domínio do homem sobre a máquina que, no caso é dotada de emoções inconcebíveis para uma época que se pretende voltar à integridade do indivíduo.

O aspecto emocional, não sendo consciente, deixa a emoção ao acaso, fora de controle mais uma vez. Os resultados são, de fato, os adultos infantilizados e solitários. Não há novidades nessa afirmação. Vários teóricos<sup>5</sup> colocam o perigo iminente deste acontecimento em nossa sociedade atual.

Tais dados se refletem no mundo atual e, conforme Goleman (1995) temos a Era da Melancolia e em sua continuidade, a Era da Ansiedade.

Em síntese, podemos dizer, segundo Goleman (1995), que a mente emocional possui uma lógica associativa e por isso metáforas e imagens têm comunicação direta com ela. Daí a grande força das metáforas ontológicas que pode trazer resultados diversos aos esperados por aqueles que pretendem um trabalho emocional que vise à integração do homem, unindo os sistemas matriarcal e patriarcal.

Neste estágio em que nos encontramos, certos valores têm-se intensificado. Dentre eles, citaríamos a competição, o medo de relacionamentos com o outro e o recrudescimento da violência. Claro que não se pode relacionar tais valores com a informatização da sociedade, pois eles já existiam em maior ou menor grau; mas agora eles estão enfatizados pelo próprio isolamento que, por vários motivos, vem se impondo ao ser humano.

---

<sup>5</sup>Dentre eles, poderíamos citar Neumann (1990), Sodré (1992) e Soifer (1992).

Há vários trabalhos que enfocam o perigo do relacionamento com a máquina. Dentre eles, poderíamos citar os filmes que representam a trilogia de Guerra nas Estrelas. De acordo com a análise de Campbell (1990) de tais filmes, Darth Vader (o anti-herói) não desenvolveu sua humanidade; torna-se um robô prensado pelo sistema. Por sua vez, o herói Luke Skywalker rejeita as exigências do sistema e envolve-se com a emoção, com a possibilidade que cada ser humano tem para reconhecer valores da vida, para além das ocupações materiais. Ele é o grande vencedor e mostra-nos que a tecnologia, com suas máquinas, representa algo totalmente material e destituído de sentimentos ou emoções. Na realidade, só possui tais sentimentos ou emoções o ser humano que utiliza tais máquinas e, para este estudo, a Internet pode ser um reflexo de tais valores.

Pode-se ampliar o pensamento de Campbell e dizer que o indivíduo, ao se relacionar com a máquina, de acordo com a linguagem da Internet, reflete sua humanidade; o sistema o induz e dita regras a serem seguidas; regras essas sociais, com seus valores que também serão incorporados pelo indivíduo.

Quando metáforas atribuem à máquina valores emocionais, tais valores, via de regra, refletem valores coletivos aprovados pela sociedade em um determinado momento histórico-cultural.

E a “humanidade” da máquina pode se revelar em valores que não deveriam ser enfatizados como, por exemplo, a violência, pois se o seu poder enquanto usuário da máquina for comprometido, utilize-se da força física “... a impressora é tão estúpida quanto o computador. Isso

significa que você tem que pegar um pedaço de pau e bater nela de vez em quando para que ela aprenda a se comportar..." (Gookin & Werner, 1993:227)

Não se pode, porém, generalizar a citação acima para todas as atividades relacionadas ao uso da atual tecnologia, mas tal realidade veiculada chama-nos a atenção, pois sendo trabalhada metaforicamente, de forma simples, pode ser usada também para inserir a criança e o adolescente no mundo das máquinas atuais (eles são leigos e é preciso facilitar-lhes o entendimento).

O preço a ser pago não é o da ficção colocada, e sim o dos valores, principalmente emocionais que são colocados por tal maneira de se visualizar as máquinas. Reforça-se o isolamento do homem em nossos dias: sua máquina e você se bastam, e certos valores emocionais que fazem parte de uma nova visão do mundo, continuam ainda bastante distantes.

Ao nos afastarmos de nossa vida real com o outro, também real, assumiremos a máquina e adotaremos unicamente as ambições dos valores coletivos de nossa realidade atual.

Com tais considerações, extraíram-se pequenos fragmentos de conversas, com alunos e professores a respeito da Internet, em diferentes situações de uso, com suas metáforas ontológicas:

"A internet não quis funcionar, hoje." O que mostra o querer e a liberdade de decisão, dada pelo usuário à Internet. O valor de ser humano se reflete no meio de comunicação (a Internet) que se comporta como um homem e não é visto como um

instrumento a auxiliar o homem em suas tarefas, hoje, cotidianas.

“Preciso trocar a net discada, ô bicho lerdo e preguiçoso.” “A internet está maluca, hoje.” Os adjetivos utilizados mostram o humor do meio de comunicação, da máquina, algo possível e valorativo da realidade do homem, em termos emocionais.

A interação do homem com a internet segue a mesma linha emocional das interações humanas, manifestando o humor e o próprio ridículo de certas situações: “a internet é a salvadora da pátria, não sei o que faria se ela não existisse.”

“A internet faz tudo que preciso. O Google sabe tudo”. O poder emocional atribuído foge de uma proposta racional e supervaloriza o meio, como um ser superior: emoções ampliadas pela própria dependência que se estabelece entre o homem e o instrumento em questão.

Neste ponto, cabe uma pergunta: a interação emocional do homem com a máquina pode trazer bons frutos?

Tecnologicamente, a Internet abre para o ser humano campos inimagináveis e é impossível negar sua força em nossa sociedade. Mas a ênfase em tratá-la de forma emocional traz mais problemas para o ser humano civilizado que, hoje, afastado, pela própria cultura e sociedade, do convívio verdadeiro e íntimo com outros seres humanos, carece de trabalhos na área emocional.

Segundo D’Ambrosio (1991) o homem tem uma determinada concepção de si próprio e isso é um determinante principal de seus valores. Assim, o empobrecimento das idéias, ligado à visão do homem

relacionando-se emocionalmente com a máquina pode levar ao estreitamento de seus valores.

Exemplos de metáforas ontológicas vistas e usadas informalmente, mostram que a emoção se impõe, mas, ao ser enfocada no cotidiano, o trabalho consciente e lógico se estabelece e passa a ser regra coletiva que é a de tratar o atual meio de comunicação como outro ser humano. Relacione-se com ele emocionalmente, subjetivamente, mas de acordo com a o pensamento da cultura patriarcal, que representa a valorização da máquina e a própria visão da literatura vigente na área. O homem atribui certos valores à internet e estabelece interação com a máquina que passa a reproduzir valores emocionais ligados à valorização do que é coletivo e não subjetivo, emocional.

Cria-se motivação própria, separa-se o homem de seu semelhante, esvazia-se a interação real e possibilita-se a interação com a máquina. É preciso não sufocar as emoções, mas trabalhá-las de forma mais criativa em uma pista de mão dupla, de um ser humano para outro ser humano, assim as diferenças se estabelecem e há o crescimento que se revela por motivações diversas.

A Internet não pode representar o modelo pelo qual a mente opera; é preciso lembrar que a racionalidade é guiada e também gerada pelo sentir. E, para sentir, há o estabelecimento do outro, real, verdadeiro e íntegro, feito à sua imagem e semelhança.

Pelo que já foi exposto, a humanização da máquina pelas metáforas ontológicas traz consigo a emoção que se volta à tradição do sistema patriarcal. O "outro", como vimos, tão importante para nos localizarmos no mundo

enquanto valores, desaparece: surge o "outro"- máquina que responde ao comando do usuário. Este, por sua vez, não possui liberdade de ação; segue uma programação já estabelecida, orientações direcionadas, que não permitem a criatividade, o surgimento de novos valores.

É preciso frisar que o outro que se estabelece para a vivência de determinadas emoções, sentimentos, valores é uma máquina criada pelo próprio ser humano. Passa-se à máquina somente aquilo que o usuário possui e ela vai, como um espelho, refletir a própria imagem do homem, enquanto valores e emoções.

Assim, mesmo que dotado de sentimentos, como vimos em nossos exemplos, não foge da visão tradicional de mundo, em que a razão impera, pois projetamos nela o que nossa consciência pede. E essa mesma consciência resgata, incorpora valores do ideal patriarcal.

De acordo com o referencial teórico e com os exemplos mencionados, foi possível detectar que as metáforas ontológicas utilizadas permitem a seu emissor/usuário da Internet a interação com a máquina, em termos emocionais.

A metáfora ontológica traduz a humanização da máquina em seu aspecto físico e psicológico. Na verdade, o usuário passa a agir com a máquina em função dos estímulos recebidos pela própria cultura.

Os valores emocionais veiculados pelos exemplos não têm sido direcionados para uma maior integração do homem, social e individualmente. Os valores refletem os padrões culturais de uma sociedade voltada ao coletivo, ao exterior, aumentando a divisão do homem contemporâneo.

A superação dessa racionalidade deve ser buscada na valorização de uma competência emocional que leve ao homem a possibilidade de uma maior integração.

Os exemplos relacionados marcam valores voltados ao aspecto social da vida do ser humano, com o prestígio da racionalidade e, em especial, da violência, que mesmo ilusória, tem contribuído decisivamente para a formação de um caráter individual egocêntrico, voltado para a própria satisfação pessoal em que o outro é apenas um possível obstáculo a ser transposto. É imperioso que neste cotidiano em que vivemos, o equilíbrio entre o mundo racional frio e de conquistas tecnológicas significativas e o mundo da imaginação, da sensibilidade e dos valores espirituais seja restabelecido de maneira a inverter o quadro não muito otimista que se desenha num horizonte não muito distante.

Tais exemplos de metáforas ontológicas e sua análise levam à construção de um caminho para o trabalho com os valores, em nosso cotidiano tecnológico.

## **REFERÊNCIAS**

- CAMPBELL, J. O Poder do Mito. São Paulo: Editora Palas Athena, 1990.
- D'AMBROSIO, U. "A consciência holística: passado e futuro se reencontrando". In: BRANDÃO, D. M. S. e CREMA, R. (org.) *Visão Holística em Psicologia e Educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1991. pp. 167 a 180.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.
- GOOKIN, D. e WERNER, R. *Word 2.0 for Windows*. São Paulo: Editora Berkeley, 1993.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- NEUMANN, E. *História da origem da consciência*. São Paulo: Editora Cultrix, 1990
- NOVAES, A. (1994) "Sobre tempo e história" In: ABENSOR, M. et. Alii *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras. pp. 9 a 18.
- SANTOS, L. G. O tempo mítico hoje. In: ABENSOR, M. ET alii. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. pp.191-200
- SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: Editora Unesp/Brasiliense, 1996
- SODRÉ, N. M. *O social irradiado: Violência urbana, neogrotesco e mídia*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- SOIFER, R. *A criança e a TV. Uma visão psicanalítica*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1992.
- WERNECK, V. *Educação e Sensibilidade – um estudo sobre a teoria dos valores*. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1996.

## **ANOTAÇÕES INSTANTÂNEAS DE ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS**

Wilton GARCIA

### **PRELIMINARES**

Da dinâmica do ócio ao deleite do trabalho, urge um relato. Boas festivas, boas lembranças, bons momentos. Alguns anos atrás, convidei a pesquisadora Elly Ferrari para um café e uma conversa em minha casa. A turbulenta rua Augusta, esquina com a Peixoto Gomide, em São Paulo, é a referência geo-espacial do encontro de uma longa amizade, que fortalece num debate intenso acerca das atividades contemporâneas.

Em uma tarde animada de um sábado qualquer, a conversa solta ressalta pontos explosivos de diferenças e circunstâncias peculiares de aconchegos e tormentos. Amarrações e (re)combinatórias. Existe uma diversidade, silenciosamente respeitada, entre ambos. Eis a divisão de diferenças que somam à capilar linha de variedades!

Um turbilhão de (inter)câmbios distintos faz dessa morada um emprego significativo para estabelecer anotações, rasuras, experiências, posições, conceitos, métodos, técnicas e/ou teorias. Trata-se de um alvoroço de trocas de pensares efervescentes, pois é preciso buscar alguns (re)posicionamentos, que por ora possam registrar a atualidade. Atualizar implica o novo, o que está em cena.

O que e como se atualiza ou inova as coisas, os objetos, as representações, as imagens? Gosto de investigar predicções contemporâneas. Experimentar aqui e agora!

A flexibilidade e o deslocamento, então, aparecem como categorias discursivas capazes de elencar experiência, imagem e subjetividade. No plano digital, as representações (re)configuram-se como estados provisórios, capazes de dinamizar estrategicamente os interesses de qualquer receptor-leitor (usuário-interator).

Este texto pretende expor algumas provocações (re)trabalhadas pela articulação enunciativa dos objetos e suas extensões representacionais no contemporâneo. Da arte ao design, da publicidade à tecnologia, da comunicação à moda, discuto as lógicas midiática e mercadológica ao se somar perspectivas contemporâneas. De entorno: o consumo, a usabilidade, as expressões discursivas, os corpos...

## **MAURICE BRANCHOT**

Eminentemente, deposito algumas impressões sobre a dimensão crítica de Maurice Branchot (1907-2003) na atualidade. Diante do olhar criterioso desse autor desvanece um mundo de ideias e subjetividades, cujas matrizes associam o limiar da escrita em uma representação que (re)conduz e assina uma obra viva.

A crítica de Blanchot evoca um território sofisticado e, ao mesmo tempo privilegiado, cuja envergadura da obra literária ressalta aspectos estéticos, poéticos, socioculturais e políticos. O que entrecruzam suas ideias são as malhas (inter/trans)textuais, que equacionam a escrita, o texto, a recepção e a leitura.

Um misto de atividades que pressupõe uma pesquisa atenta, de agudas considerações sobre a arte narrativa e

sua expressão. Certa atmosfera de gestos literários elabora um ar de mistérios e faz deslocar. Sabe-se que o segredo é um ponto crucial que obtém a potencia instigante - uma máxima força de atenção para seu (des)velamento.

Isso dissipa a articulação criativa – própria contingência da cultura contemporânea. Em um comprometimento teórico e político, faço dessas anotações instantâneas um exercício para se refletir acerca da lógica representacional, hoje, sobretudo no âmbito que processa as novas tecnologias.

No mundo da técnica, podemos continuar louvando os escritores e enriquecendo os pintores, podemos honrar os livros e enriquecer as bibliotecas; podemos reservar um lugar à arte porque ela é útil ou porque é inútil, constrangê-la, reduzi-la ou deixá-la livre. Seu destino, neste caso favorável, é talvez o mais desfavorável. Aparentemente, a arte não é nada se não é soberana. Dão o mal-estar do artista, por ser ainda alguma coisa num mundo onde ele se vê, entretanto, injustificado (BLANCHOT, 2005, p. 286).

Agora, os enlaces que acoplam as técnicas com as tecnologias e anunciam uma metáfora de rendimentos expressivos de mercado e mídia, que nessa (dis)junção providenciam traços enigmáticos das narrativas sincréticas. Somam-se os esforços adaptativos à cultura digital. Pequenos pedaços de frases e sentenças, aqui, transformam-se e formalizam princípios e fundamentos das idéias em tecido poético, quase conceitual. O conceito (des)dobra-se na carne, no corpo, na alma, no espírito!

As marcas do pensamento e o exercício da reflexão rasgam a tessitura poética de articulações e deslocamentos

imprevistos para agenciar/negociar redes de contaminações precisas. A decisão de um tema, um assunto, um episódio, recupera, estimula e aprimora as aberturas de um ambiente que conjuga a consensualidade de coordenadas. Vejo a esfera do (inter/trans)texto como síntese para (re)escrever alguns enunciados do contemporâneo em seu estado de incomensurabilidade.

(Re)dobrei o gosto pela flexibilidade dos reflexos que anunciam o pensar e a escrita amalgamados pela imagem. Tomo emprestado da literatura a possibilidade de (des)construir imagens. Ou seja, a partir da escrita tecida surge um contexto que, facilmente, pode ser (re)conhecido como imagem – objeto visual. De fato, prefiro ver a literatura como código verbal capaz de gerar impressões visuais, cujos resultados são formados pelo processo imaginário tanto do escritor quanto do leitor.

Acredito que a morada da linguagem pode ser compreendida pela fina escrita (estética, plástica, poética). A travessia entre a palavra e a imagem recorre-se à linguagem, cada vez mais (hiper)midiática. A elaboração da linguagem pressupõe e, conseqüentemente, fecunda a imaginação do leitor traduzido em usuário-interator.

Há uma passagem que (inter)media a condição adaptativa dos códigos verbal, visual e sonoro. A transcendência de um texto pode produzir uma transposição mágica entre a escrita e a imaginação. Algo tão infinito quanto qualitativo soma as (inter)versões que (d)escrevem e enunciam a figuratização contextual. Uma empreitada literária pode produzir um texto que não seja pretexto de uma mera suposição de sujeito e/ou contexto,

mas pelo contrário uma destituição subjetiva como condição da obra.

Paradoxalmente, o que poderia compor, talvez, uma espessura mais refinada e, ao mesmo tempo, densa não seria meras provocações evanescentes. Sentir na pele o sobre profundo da palavra que inscreve uma miragem, uma visão, uma imagem. É um efeito visual produzido pela dinâmica representacional a partir da literatura em pintura, fotografia, cinema. A espera e a calma transpõem a leveza suave que condiciona o raciocínio da palavra em gestação – puro êxtase, prazer e gozo!

Segundo Blanchot (2005), a literatura começa com a escrita e, diante disso, torna-se interessante resgatar o valor imaginário da palavra – traduzida em imagem.

Neste esforço, ofereço algumas anotações instantâneas que venho realizando no meu blog ([www.wilton.garcia.zip.net](http://www.wilton.garcia.zip.net)), ao longo do segundo semestre de 2007. Faço desse espaço digital um lugar de debates, ainda que provisório. Trata-se de um exercício reflexivo sobre a imagem a partir de sua própria representação figural, expandida pela escrita. Um processo de criação que organiza a edição dos (inter)textos.

## **PROCESSO DE CRIAÇÃO**

Atualmente, estudos contemporâneos pesquisam questões técnicas e conceituais acerca do processo de criação em design, moda e publicidade em diálogo com o corpo. Neste caso, design, moda e publicidade, por exemplo, registram transformações (inovadoras e atualizadas) em razão da cultura digital, a qual afeta de modo impactante a

produção do conhecimento e do saber, atrelados às tecnologias. Embora outras vertentes tecnológicas instiguem a pensar cinema, fotografia, literatura e vídeo.

Para design, moda e/ou publicidade projetar qualquer objeto-produto é fazer uma síntese referencial coerente e criativo, na elaboração tenaz com as necessidades e o conhecimento humano. Em especial, projetar um objeto tecnológico torna-se mais atraente, uma vez que se lida com as parafernalias digitais. Deste modo, realiza-se uma proposição conceitual de breve articulação descritiva acerca de diferentes recursos técnicos e estilísticos sobre os meios comunicacionais e tecnológicos.

Nessa efetiva compreensão compartilhada entre corpo e cultura digital, efetiva-se uma discussão crítica acerca do tecnológico e o reverso da escritura de traços contemporâneos. A fim de ampliar a produção de conhecimento, notam-se as transformações que as tecnologias digitais proporcionam ao contexto polifônico da contemporaneidade. A dinâmica que explora a fluidez da informação é ativada.

Aposto no processo de criação de artista e da pesquisa na expectativa de propor um pensamento crítico e político sobre o tecnológico – e seu entorno – na contemporaneidade. É diante da crítica e da produção de fotografia e vídeo, por exemplo, que se reconsideram tais transformações tecnológicas e socioculturais.

O campo interdisciplinar da cultura digital propicia um agenciamento/negociação com diferentes áreas do conhecimento. Na atmosfera de gestos que dissipam a própria contingência da cultura dos objetos tecnológicos,

há os meios de comunicação em sua plena efervescência acelerada.

Um processo de criação se fortalece a partir do desprendimento paulatino da lógica formal para uma perspectiva multidisciplinar, a qual permite reintegrar o diálogo criativo com outras instâncias do pensamento. Nesse apontamento interdisciplinar, tem-se uma rede comunicacional com diferentes campos – arte, cultura, identidade, imagem, entre outros – contribuindo, assim, à abertura necessária para observar a expressão do objeto tecnológico. Esse último se faz na qualidade criativa de se (re)inventar.

### **Corpos** desdobrados

Afinal, de que valem os deslocamentos humanos? Falo de um corpo que busca desesperadamente as (trans/de)formações, como sinônimo de bem-estar efetivo. Pensar as extensões tecnológicas do corpo, no contemporâneo é investigar sua performance, dita pós-orgânica. As novidades são muitas e alteram o cotidiano: sem perceber, já foi feito o estrago. Mais que isso, é (re)considerar a diversidade de aspectos socioculturais e políticos que assolam o mundo com as chamadas inovações digitais, para além das programações que acionam signos em *bits* ou *pixels* – pontos, parcelas digitais.

Eis o mundo da biotecnologia que emerge na sombra densa da nanotecnologia, em razão da corporeidade. Para tentar acompanhar a gama de inovações emergentes, remeto ao esforço de um corpo desdobrado que garante a atualidade de dados. Neste caso, retomo o olhar sobre

corpos que desdobram suas potencialidades. Assiste-se ao encantamento humano sobre a estética, as próteses, a robótica e/ou a vida artificial.

Da (re)dimensão de uma condição adaptativa, para um corpo mórbido sobre a mesa cirúrgica pedindo socorro para ser, ironicamente, "(re)ajustado" ao universo midiático da exposição exaltada. Assim, também, exhibe-se uma magreza esquelética sobre as passarelas da moda, como vício de uma didatura promocional daquilo que possa ser inscrito como mérito de "boa forma". Gordura... nem pensar!

Do regime ao (des)envolvimento tecnológico, urge *transcorporalidades* (Garcia, 2005) que promovem uma noção aguada de provisoriidades. As marcas do corpo desdobrado são alteradas por linhas artificiais. São dados de cultura - cintura, busto, peitoral, bíceps e tríceps - resignificados pelas representações contemporâneas.

Corpos que beiram a morte - um ato mórbido, sepulcral - na expectativa de superar suas deficiências, proclamando uma (re)corte insistente na natureza. Falo de uma passagem que inscreve a dor de se perder de si. Um ato de rebeldia que tenta reconduzir as características humanas, em urgente providência que solicita socorro.

Talvez, possa ser compreendido esse exercício de reajustes como transformações corpóreas que tentam traduzir uma (im)possível paz de espírito. Porque é algo inquieto, insatisfatório. Uma tentativa desesperada de se aceitar. Longe de ser feliz!

Ou melhor, são entornos que (re)desenham a lógica (dis)juntiva da equivocada vaidade humana. Traços físicos

recompõem a dinâmica identitária como estratégia discursiva em que a comunicação tecnológica se faz pelo efeito efêmero das imagens!

## **VIDA LONGA**

O filósofo Michel Foucault (1985) estudou o *cuidar de si* como possibilidade do sujeito olhar para si e o entorno social. Uma sujeição subjetiva da observação e do afeto. Cuidar de si é estar atento ao desenvolvimento interno e externo das partes que constituem a vivência (i)material do corpo. Uma querência, uma vivência. São aspectos extrínsecos e intrínsecos (re)configuram uma dinâmica sincrética de (i)materialidades.

Há justificativas para se estabelecer uma leitura crítica sobre a energia que contextualiza um ser, um grupo ou uma comunidade. Um ar contingencial – (de)marcado por singularidades expressivas. A (dis)junção de pessoas que convivem eminentemente uma realidade econômica, identitária, sociocultural, política.

Neste caso, o corpo torna-se uma bioreferência em que desperta a vida – do nascimento à morte. Eis uma passagem significativa para se pensar a expressão da existência humana. O percurso elementar, existencial, material do sujeito no mundo.

Então, qual seria nosso legado ativo?

Como prescrever a conduta humana?

Chamo atenção para a energia flutuante do corpo que a gente não vê, mas sente a vibração. Evidenciam-se perspectivas e experimentações enigmáticas. É uma ação

que se forma em circulação constante, mas que não se coloca como imagem. Algo que não páira, pois está sempre em deslocamento – um átomo e sua (re)ação molecular.

Com o elemento terra não é diferente. Contém força!

A intensidade energética eclode a partir da terra. Existem várias rotas diferentes e independentes por onde circulam esta energia, seja no corpo, no ar ou, até mesmo, na impregnação terrena. O átomo que impulsiona a potente energia corporal. Aponto impressões sensíveis que, necessariamente, não se pode ver ou tocar, mas se arrepia quando coabita a natureza de cachoeira, praia, pedra, planalto. O que seria isto então?

Os elementares apontados pelos alquimistas – água, fogo, terra e ar – podem ajudar na (re)composição que organiza um sistema flexível de anotações sensoriais. São posicionamentos estratégicos diante de alinhamentos ordinários que coordenam os eixos corporais em relação ao Universo. Isso depende da posição do corpo na terra.

Norte, Sul, Leste, Oeste são posições geográficas que ajudam na localização técnico-recursiva dos hemisférios Oriente e Ocidente. Nada é por acaso, nem sem destino. Assim, ocupar um espaço territorial requer aguçar o posicionamento do corpo em que se encontra, diante das representações da vida!

## VESTÍGIOS

Para observar a circularidade da informação, no contemporâneo, destaco vestígios que possam expressar o encontro de corpo, educação e tecnologia. São pequenas

impressões que anotam efeitos a serem debatidos posteriormente. Penso na disposição que alterna a presencialidade física e, ao mesmo tempo, (i)material do corpo, ao absorver as atualizações geradas pelas novas tecnologias digitais.

Trata-se da condição adaptativa da imagem que se tece no descortinar de mediações frenéticas. Mídia e mercado, neste ambiente, contêm um peso significativo, pois (re)direciona o projeto intelectual, perceptivo. Fica evidente que a (inter)subjetividade aqui se faz recorrente.

Tomo a educação como território de (in)formação, cuja dinâmica de ensino-aprendizagem estende-se às predicções midiáticas no entorno da experiência humana. Assim, considero o corpo contemporâneo um elemento circunstancial de provisoriidades, com suas (trans/de)formações, que coloca em questão a natureza. Neste caso, as tecnologias da informação – que tentam atualizar e inovar a sociedade contemporânea – rebatem as representações de qualquer objeto/produto.

Noto que, cada vez mais, a noção de interatividade explode "novas/outras" (re)significações em que o corpo ativa as variáveis hipermidiáticas. O que se apreende, de fato, em uma dimensão formativa?!

## IMAGENS E VERTIGENS

Por isso, há uma porta aberta cujo caminho me leva ao desconhecido. A aventura do contato com o novo provoca uma sensação de tensão agradável. É uma tentativa de atualizar uma feitura poética. Ainda que eu ande pelo vale da sombra da vida, busco o inusitado – o obtuso. Tento

reconhecer diferentes etapas que descortinam ideias e ideais.

Sou produto dos meus segredos. Talvez, esse percurso faça vingar uma direção e/ou uma compreensão de imagem. São imagens que na sua imprecisão informam algo, porém a subjetividade deixa escapar alguns dados, visto que as reminiscências ficam desdobradas em desafios sincréticos.

Vasculho as coisas pequenas da casa como quem precisa percorrer um ritual na procura de um quê de verdade. Nessa morada, a carga afetiva se vê/lê distribuída pelos pontos de sustentação e agudeza. Prometo realizar uma investigação criteriosa sobre meus processos de criação e pesquisa, mas nem sempre isso se torna possível.

De fato, estudo o tema, descrevo o contexto, debato as anotações. E, depois, deixo a imaginação e a crítica tomarem conta pelo próprio deleite. Falo de um exercício conceitual empírico, em que a dinâmica fotográfica serve de proposição contemporânea.

Hoje, escolhi ilustrar esse texto com a fotografia *Ariel* (2009), cuja parceria colaborativa se faz recorrente. Eminentemente, são imagens que despertam uma prática criativa. Com isso, proponho um estado do corpo em movimento.





A configuração visual se (des)governa pelo acaso, em que soa a tenacidade técnica da luz. Não me interessa registrar um objeto (corpo) apenas para ser evidenciado. Almejo uma vertigem de fragmentos que aborda uma mancha, um traço, um rasgo. O que tange o observador é a mera miragem cênica!

#### ANOTAÇÕES E RASCUNHOS

Procurei nas veredas da memória alguma anotação que pudesse compartilhar neste depoimento com o/a leitor/a. Busquei fundo. Fiz uma varredura no meu íntimo para traçar as linhas que por ora rascunho. Confesso que as tenho como impressões.

Da imagem à palavra, não foi difícil encontrar um tom que pudesse marcar esse tecimento de um não dito pela palavras, mas atado pela imagem. Trouxe ervas para apurar minha deitada. Afinal, ervas formam egrégoras poderosas que compartilham energia e força! Bati as folhas ao vento, o que remete ao ritual de limpeza da casa, da vida. Trata-se

de uma passagem entre aromas, banhos, incensos e perfumes. Só faltou trazer água da cachoeira para lavar os pés sujos. Porém, lá, já fui e bebi um pouco dela.

Ontem e hoje, tive sonhos sinistros, cuja imagem se reproduzia ao anunciar uma situação peculiar – ao mesmo tempo delicada e intensa. É algo que não quero, e nem é preciso, dispor diretamente no texto. Deixo, aqui, apenas o relato do ocorrido. Pensei bastante a respeito, mas não soube ainda garimpar o que o universo está me dizendo com isso. No entanto, acredito que esta possa ser uma mensagem de traços singulares, visto que absorvo por etapas a mesma circunstância testemunhal.

Loucos são aqueles que enfrentam o mundo sem pairar sobre a mínima condição adaptativa do pensar. Convido a tod@s para se atentar ao que escapa no pensamento. Esse último revigora as potencialidades humanas em substratos orgânicos, afetivos etc. Tenho comigo a disposição de tentar envolver as pessoas à tarefa da reflexão: recorro ao chamamento de desafios e provocações. As inquietações que marcam, desafiam...

Evidente que alguns se desdobram melhor, enquanto outros não conseguem (cor)responder às inquietações. É uma performance em que se incorporam as emoções juntas com nossas raízes. Não quero me perder pela vereda da justiça, mas também não vou deixar de bater na porta do silêncio.

Quero um rio de calma, em que possam pairar "novas/outras" tantas histórias.

Isso é pedir muito?

\*\*\*

Aquilo que não se prende, está solto ao rebento.  
Foi desta maneira que encontrei o vento.  
Ele estava lá em pé, sozinho – na curva de uma estrada perdida. Entre as larvas de fogo, havia um cálice dourado, que tod@s queriam tocar. Nem sei o porquê. Talvez, apenas porque era cálice de fogo. Nada é para sempre, dizia mamãe Oxúm. Que a paz reine no céu e no inferno. Mesmo que o diabo não goste muito, mas é ela quem diz. Falo de um povo que não tem eira nem beira, feito bicho do mato. Na metrópole, a selvageria corre por aí, entre crimes violentos, brigas ou atentados com armas de fogo.

É urgente a necessidade de observar o mundo de modo sensível.

Na aproximação de imagens como essa, me deparo vestindo as palavras. Arrasto do dicionário os resultados diferentes para projetar uma malha fina, que agrupa a representação. Trata-se de uma poética que acelera o território da subjetividade. Permito me deliciar com o gozo das letras que escorrem sobre a mesa de jantar.

O texto, que por ora anoto, são reminiscências de um afeto estilhaçado ao longo da história da humanidade. A perda da memória embrutece o tolo. Então, viva a intensidade da vida como quem quer o leite a serviço da comédia... Detesto a rotina!

#### ARVOREDO DE OBJETOS

Mandei buscar uma imagem, um gesto ou uma impressão. Sei lá, algo que eu pudesse tocar e sentir a natureza da alma. Varri estradas e sondei o mar. Tudo

estava azul, mas não conseguia me atinar. Lá não estava ela, nem ele. Andei por aí na procura de um objeto tecnológico, que fosse possível me acalantar. E nada! Éta vida estranha que faz a gente sair em busca de um nem sei o quê perdido! Retomei sem muito sucesso, mas atento ao desafio de continuar nessa incansável necessidade de procurar.

Há quem não goste de ouvir ou fazer poesia. Talvez, são pessoas insensíveis que ainda não se despertaram para o amor. Há quem nem goste de tocar ou ouvir uma música, porque logo se irrita de imediato. Penso na transformação desse Ser em uma pequena nota musical ou um tom singelo que possa descortinar a rítmica de uma poesia. É escrita em forma adequada aos olhos de quem pára pra pensar. Neste caso, trata-se de uma provocação pedir para alguém cantar. No entanto, cante aos quatro ventos do mundo sua mora. Debruce sobre um arvoredado e exponha sua fala.

Passei boa parte da minha vida estudando. Ainda faço isso, como qualquer jovem garoto que exercita musculação todos os dias – por que não?! Penso que é preciso incorporar a manifestação simpática do cotidiano em volta aos desafios de poder cantar, dançar, amar. Usufruir de uma vida vivida, sem medo da felicidade!

Se para alguns a natureza é sábia, melhor ainda é poder usufruir desse corrimão que me leva aos encantos da palavra acirrada pela sua modulação estratégica de um discurso. Um discurso que só pode se transpor em imagem, impressão quando ganha força suficiente para tocar o Outro. Pronto, lá foi feita, novamente, a pequena anotação do objeto. Lavei a alma!

## A ESCRITA DA PEDRA

Vinde a mim os pequeninos, pois eles podem caminhar e alcançar felicidade!

As marcas de um texto são registros que expõem a gritante possibilidade de descrever um sonho ou contar uma história extravagante, a partir da palavra escrita. Sono, imagem, escrita. Um caderno serve de apoio para erguer uma morada reflexiva, intelectual; embora o entorno de anotações digitais faça valer, ainda mais hoje, o campo de ação verbo-visual.

Os que lêem e escrevem são usuários da memória e da imaginação criativa e fazem da escritura um exercício fascinante de experimentações e descobertas. Alucinam, dialogam, variam, mas também ganham força quando processam os pensamentos críticos na transformação efetiva da humanidade. São *espíritos livres* porque acusam sensações e sentimentalidade, de modo simples e comprometido. Mais que isso, vivenciam a imediata recorrência obediente da vida.

Para além do corpo material, estão abertos para se relacionarem com a energia da alma!

Digo, falo, conto e repito: sexta-feira, um cigano da Catalúnia bateu à minha porta. Simplesmente, apareceu. Era um homem grande e bonito que me veio cumprimentar. Surgiu do nada! De preto e vermelho, trazia a mão direita no peito, em direção ao coração, já a esquerda segurava uma adaga bem próxima da cintura. Em alguns segundos, fez uma prece, chamou o vento, riscou um círculo de fogo, respirou prontamente e pediu um pouco de água. Era uma

voz vibrante, na sua intensidade, me conduziu para um outro plano.

Um território de magia, em que a alquimia se fez recorrente. Da sombra, ele tirou uma pedra e da luz prosperou minha felicidade. Trouxe consigo a receita do amor. Depositou nas minhas entranhas o calor de seus braços fortes. Viajei aos sete templos, suavemente, quando ele já não estava mais presente. Voltou à Península Ibérica. Miragem? nem pensar!!!

#### ABRIR CAMINHOS

Com o desenvolvimento da internet muda-se o estatuto do texto.

Agora, a editoração de uma escrita recorre às ferramentas tecnológicas que inovam as operações de edição e diagramação. A cultura digital parece influenciar, diretamente, o modo da produção de qualquer escritura, pois sua elaboração acompanha as marcas textuais que surgem com novos aparatos e, conseqüentemente, novos leitores.

Diria que mais: as tecnologias digitais atualizam a experiência contemporânea e colaboram com a produção de o texto permear sua própria representação diversificada. Vejo a editoração, hoje, como registro dinâmico que estratifica um pensamento, uma ação e exprime em seu tecimento as malhas da cultura digital.

Na procura de um percurso criativo que possa orientar a condição adaptativa da escrituração contemporânea, almejo o encontro entre tecnologia e

cultura. Ambos propõem novos desafios e novas imagens, as quais são resultantes provisórias que podem sofrer transformações, de acordo com as novidades que se acendem. O enlace que sutura tecnologia e cultura promulga uma abertura singular. Da forma à cor, tudo muda rapidamente alterando causas e conseqüências. Navegar sobre esse tipo de escritura é permear as manobras do imaginário. Vamos abrir caminho...

\*\*\*

Para finalizar, proponho a voz político-conceitual de Eagleton:

Toda resposta sensorial à realidade é uma interpretação dela. Abelhas e macacos claramente interpretam seu mundo e agem baseados no que vêem. Nossos próprios sentidos físicos são órgãos de interpretação. O que nos distingue dos outros animais é eu somos capazes, em seguida, de interpretar essas interpretações. Nesse sentido, toda linguagem humana é metalinguagem. É uma reflexão de segunda ordem sobre a "linguagem" de nossos corpos – de nosso aparato sensorial (EAGLETON, 2005, p. 92).

## **REFERÊNCIAS**

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad. de Leyla Perone-Moises. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Trad. Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

Darcilia Simões & Eliana Meneses de Melo (Orgs.)

ECO, Umberto. *A obra aberta*. Trad. de São Paulo: Perspectiva, 1968.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade* 3 – o cuidado de si. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GARCIA, Wilton. *Corpo, mídia e representação: estudos contemporâneos*. São Paulo: Thompson, 2005.

## **VALSA COM BASHIR:DOCUMENTARIO ANIMADO E MEMORIA HISTORICA**

Carla LYRA

### **INTRODUÇÃO**

Neste artigo iremos refletir como o cinema documentário de animação constitui um novo campo de experimentação para a pesquisa e a produção audiovisual. A animação é a linguagem ideal para explorar o universo afetivo e possibilita a exteriorização da memória subjetiva - fundamental para a definição da identidade e interação social. O filme **Valsa com Bashir** de Ari Folman<sup>6</sup> será o ponto de partida para uma reflexão sobre documentário de animação e as relações entre produção audiovisual, artes, história, política e memória.

Os neurocientistas afirmam que não existe memória sem emoção, sendo que esta modula a forma como os dados são guardados. A arte e a estética estimulam as nossas memórias sensorial, de reconhecimento e de conhecimento dos territórios e da história. Desta forma, abordaremos alguns conceitos sobre documentário à luz da experiência pessoal do autor Ari Folman e seu processo de construção do filme tendo como corpus o próprio filme, o making of, entrevistas do autor e pesquisa de material publicado na internet sobre **Valsa com Bashir**.

---

<sup>6</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Waltz\\_with\\_Bashir](http://en.wikipedia.org/wiki/Waltz_with_Bashir)

## **DOCUMENTÁRIO ANIMADO: UMA DEFINIÇÃO**

De acordo com Martins (2006), o documentário animado pode ser definido como „um filme de situações e fatos reais registrados em suporte eletrônico utilizados como base para posterior intervenção gráfica da animação, que muitas vezes é computacional. Quase sempre apresenta a **„valorização de aspectos subjetivos das situações a partir da representação das personagens e dos cenários“**.

Segundo a autora, esta valorização de aspectos subjetivos determina uma narrativa que concentra em cada elemento de sua estrutura: personagem, ação, ambiente, espaço e tempo, **possibilidades de interpretação**. Ou seja, busca revelar com o discurso verbal (entrevistas, narração em off) e os recursos gráficos a intensidade do que está sendo relatado, na maioria dos casos, biografias e autobiografias de animadores.

Este é o caso de **Valsa com Bashir** que narra as memórias do seu diretor/autor que explica com suas palavras no making of a dificuldade na definição do **gênero** do seu filme:

Eu penso que fui tolo quando declarei que era um documentario animado cinco anos atras. Eu acredito que a industria do cinema é tão limitada e estúpida e não aberta para novas ideias. Quando eu tentei captar recursos eu fui para os fundos de documentario e eles me falaram: „Escute, se é animado não pode ser documentario. Procure os fundos de animação. Eles não podem dar certo juntos. Eu fui para animação e eles me disseram se é um documentario, você deve procurar os fundos

de documentário. E eu fiquei parado no meio durante um longo período.

## **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO FILME DOCUMENTÁRIO**

Seriam „convenções“ do documentário: não-direção de atores (depoimento espontâneo), uso de cenários naturais, imagens de arquivo, câmera ao ombro, ausência de roteiro preestabelecido etc. Estes aspectos utilizam a convenção da linguagem do documentário tradicional. De acordo ainda com Martins (2006), no caso do documentário animado, a entrevista gravada é o roteiro, que define o storyboard e a estrutura da animação.

A preparação, ou ‘pesquisa e desenvolvimento’, é estabelecida pela definição clara das intenções do documentarista, da abordagem ao tema, da forma como pretende mostrar os locais e as pessoas. Desses elementos o que mais representa a dimensão do real do documentário é o depoimento espontâneo em que se baseou o diretor para criar o seu roteiro.

Basicamente nos realizamos uma pesquisa e entrevistas e baseado neste material eu escrevi um roteiro de noventa páginas que guiou a fala dos entrevistados durante a gravação. Filmamos em estúdio, dramatizamos e imitamos o som em estúdio. Ari Folman

A **estrutura narrativa** implica saber contar uma história; organizar a estrutura dramática em seqüências e cenas, que se sucedem de modo lógico. Para sustentar a história deve-se ter uma idéia a transmitir. Essa idéia é o que constitui a visão do realizador sobre determinado assunto.

Qual seria o **fió condutor** da narrativa em **Valsa com Bashir**? Durante todo o filme, o autor aborda o resgate da memória individual e busca entender como são formadas as imagens da memória e da realidade passada tentando, desta forma, reconstituir a memória coletiva da guerra e sua participação em um massacre.. São narrados sonhos, pesadelos, recordações e foram entrevistados especialistas no assunto para se entender o funcionamento da memória. O ponto de vista dos soldados e sua relação com a guerra e com a morte - para além dos processos decisórios da história e dos líderes - é o foco da narração.

#### **PONTO DE VISTA DO DOCUMENTARISTA: MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA**

##### **A SEGUNDA GUERRA DO LIBANO**

De acordo com o release oficial, „o diretor Ari Folman, que participou como soldado da **segunda guerra do Líbano, em 1982**, examina suas próprias culpas para abordar os problemas da **reconstituição da memória dos episódios dramáticos** que culminaram no massacre dos campos de Sabra e Chatila, em que teriam morrido 3.000 refugiados palestinos.“

A guerra do Líbano teve quatro etapas principais: de 1975 a 1977, com enfrentamentos e massacres entre as comunidades religiosas, e uma intervenção síria por petição do Parlamento Libanês; entre 1977 e 1982, caracterizada por uma intervenção israelense no sul do país mediante a Operação Litani; **de 1982 a 1984, com a invasão de Israel, a tomada de Beirute e a posterior intervenção das Nações Unidas**; e entre 1984 e 1990.

Na década de oitenta, a maior parte de Beirute foi deixada em ruínas, como resultado do massacre de Karantina realizado por milícias cristãs libanesas em 1976, dos bombardeios do exército sírio aos bairros cristãos em 1978 e 1981 e, por fim, da invasão israelense que expulsou a OLP do território libanês, em 1982.

As milícias cristãs em geral eram grupos de tendência política de direita. Todas as principais milícias cristãs eram dominadas pelos maronitas, enquanto que outras seitas cristãs desempenhavam um papel secundário. A mais poderosa destas milícias foi a Kataeb, ou Falange, sob a liderança de **Baschir Gemayel**. Depois da morte de Baschir, militares cristãos sob o comando de Elie Hobeika das Forças Libanesas executaram o massacre de Sabra e Shatila. Israel cercou o campo de refugiados palestinos e deixou os Falangistas entrarem.

## **LIBERTAÇÃO DA MEMÓRIA**

### **„THIS IS A HEALING PROCESS OF COURSE“ ARI FOLMAN**

Como coloca Priscila Arantes „ estética como uma espécie de experiência que não é adquirida por meio do conhecimento intelectual e racional, mas pela sensibilidade. De acordo com Arantes (2005) para Walter Benjamin a dimensão estética tanto pode direcionar-se no sentido da manipulação da consciência, quanto ser um instrumento de crítica social. A autora também cita Hebert Marcuse e seu destaque para o poder liberador da arte, que operaria como parte do poder liberador do negativo e ajudaria a "libertar o inconsciente e o consciente mutilados que solidificam o establishment repressivo".

No caso de **Waltz with Bashir**, o autor faz referência ao stress pos-traumático – ligação entre os sonhos, realidade e memória – através da entrevista com a Dra. Zahava Solomon, uma psicóloga e pesquisadora israelense no campo do trauma psicológico. De acordo com a imprensa, embora o massacre, tecnicamente, tenha sido atribuído a falangistas cristãos e libaneses, havia tropas israelenses ocupando aquele país - e sua responsabilidade ou omissão no caso continuam a ser objeto de controvérsia.

Controvérsias da memória ou da história? É através da investigação do seu passado que o autor nos conduz a uma reflexão sobre estes acontecimentos da guerra. Para ilustrar o caminho do autor e a evolução do filme na recuperação de imagens e memórias dos soldados que participaram da Guerra no Líbano, destacamos os seguintes diálogos do roteiro que guiam as passagens do filme e a conversa do autor com seus entrevistados, além de pontuar a evolução do filme e a recuperação da memória do autor:

Ari Folman

- Este sonho tem que estar vindo de algum lugar.
- Descobrir coisas sobre mim que eu não sei. É possível eu não conseguir me lembrar de um evento tão dramático?
- A minha visão do massacre é uma coisa inventada?
- A minha memória está voltando. Eu estou quase me lembrando de tudo.

Interlocutores

- Os filmes não podem ser terapêuticos?
- A memória nos leva aonde precisamos ir, aonde precisamos estar.
- Chamamos de evento dissociativo – uma pessoa está numa situação e se sente fora dela (...). Olhava

para tudo como se fosse uma câmera imaginária.  
(Psicanalista)

-A memória é uma coisa fascinante...Lembravam de uma experiência totalmente fabricada. A memória é dinâmica, é viva, se faltarem alguns detalhes a memória vai preencher as lacunas com coisas que nunca aconteceram.

-Não era alucinação, nem meu subconsciente – era a guerra.

### **CENA FINAL – A SIMBOLOGIA DA RECUPERAÇÃO DA MEMÓRIA: A REALIDADE PARA ALÉM DAS CONTROVÉRSIAS**

A trajetória de *cura* e recuperação da memória do autor é simbolizada através da realidade das cenas reais do massacre de Sabra e Shatila onde as mulheres retornam ao acampamento e avistam o quadro de mortes de crianças e outros civis palestinos e muçulmanos libaneses entre 16 e 18 de setembro de 1982 pelo Partido Kataeb milícias do grupo das forças cristãs, depois do assassinato do líder falangista e presidente eleito Bachir Gemayel. Foram cerca de 800 pessoas de acordo com fontes internacionais até 3.500 de acordo com fontes Palestinas. Israel diretamente responsável pelo evento e Ariel Sharon responsabilidade pessoal pelo massacre por permitir a entrada dos Falangistas nos campos. Israel forneceu armas e equipamentos para os Falangistas, e providenciou transporte para os Falangistas para os campos.

Que os sonhos se realizem e os pesadelos passem.  
(Trecho da música cantada pelos soldados israelenses no filme)

Qual o significado de uma animação na recuperação da memória? Que aspectos de transmutação da realidade

carrega esta técnica que a diferencia de outros gêneros? Em **Valsa com Bashir** a animação é redentora e toda a combinação de movimentos, câmera e, principalmente da trilha sonora, ajudam a compor esta intenção do autor. Uma voz monológica que trilha um roteiro baseado em depoimentos reais de amigos – um diálogo necessário para a recuperação da consciência.

O processo criativo de Ari Folman complexifica a tarefa de produção documental na medida em que reencena os diálogos para a animação. Depuração de vozes, técnicas e exploração dos limites da ficção e não ficção, o que se adequa sempre muito bem quando o objeto é a guerra e sua realidade. Como coloca Nichols (2005), todo filme é uma forma de discurso que fabrica seus próprios efeitos, impressões e pontos de vista. A animação abre espaço para o espectador pois amplia as dimensões da realidade/ficção/sonho. Temos a sensação – assim como muitos soldados no Líbano - de estar vendo uma realidade em outra dimensão. O choque vem com as imagens reais/imagens de arquivo para, então, finalmente sentirmos todo o trauma dos soldados e a intenção e motivação de Ari Folman para realização do seu filme.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Priscila. Arte e Mídia. Perspectivas da estética digital. Ed. SENAC. São Paulo, 2005

BARBERO, J.M. e REY, German. **Os exercícios do ver**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

BENJAMIN, Walter. „A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica“. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da Cultura de Massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CARROL, Noël. Ficção, Não Ficção e o cinema da asserção pressuposta: uma análise conceitual in Ramos, Fernão Pessoa. **Teoria Contemporânea do Cinema – Documentario e Narratividade Ficcional**. São Paulo, SENAC, 2005.

COUCHOT, Edmond. A tecnologia da arte: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentario**. Campinas, Papirus, 2005.

PARENTE, André. „Do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo“. In: MACIEL, Katia (org.) **Transcineamas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007. .

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e Artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

WERNECK, Daniel Leal. Estratégias digitais para o cinema de animação independente. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2005

MARTINS, Índia Mara. O documentário animado “Ryan” e o psicorrealismo. Trabalho apresentado ao GT05 - Tecnologias e Estéticas da Comunicação - do 1o. Congresso de Estudantes de Pós-Graduação em Comunicação do Rio de Janeiro, 2006.

### **FONTES DIGITAIS**

[http://en.wikipedia.org/wiki/Waltz\\_with\\_Bashir](http://en.wikipedia.org/wiki/Waltz_with_Bashir)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Sabra\\_and\\_Shatila\\_massacre](http://en.wikipedia.org/wiki/Sabra_and_Shatila_massacre)

[www.waltzwithbashir.com](http://www.waltzwithbashir.com)

## **GELÉIA GERAL, POLÍTICA E RESISTÊNCIA CULTURAL NA DÉCADA DE 1960**

Carlos BAUER

### **INTRODUÇÃO**

Em *Geléia geral* Gilberto Gil e Torquato Neto se expressam sob uma forma atípica daquelas até então reinantes na música popular, trazendo para cena social a irreverência, no âmbito da expressão artística, dos comportamentos revolucionários e dialéticos, feitos de críticas mordazes no afã de refletir sobre as possibilidades de mobilidade social, as angústias e as incertezas que marcam os períodos convulsivos e épicos, mas povoados de desastres experimentados pela sociedade brasileira na década de 1960.

Nosso intento aqui é confessadamente limitado ao eleger como objeto de estudo *Geléia geral*, como expressão de uma das músicas mais bem elaboradas do tropicalismo, movimento musical e artístico que marcou indelevelmente, desde o seu aparecimento público em 1968, no disco manifesto *Tropicália* ou *Panis et circencis*, o panorama cultural brasileiro até os nossos dias.

A cultura é a própria expressão da dialética, pois de pronto traz consigo pelo menos duas intencionalidades a de ser o motor das descobertas, das reflexões do realmente existente e, ao mesmo tempo, a capacidade ou a intenção de projetar o amanhã e, conscientemente, tecer utopias. Logo a cultura é também o fazer político que institui a realidade e a vontade de erigir o ato político que, como no caso de *Geléia geral*, “desconstrói a ideologia nacionalista-ufanista”

(FAVARETTO, 1979, p. 72), desvelando a sua essência “por dentro”, criticando a sua retórica feita de clichês orgulhosos do Brasil grande e paraíso futurista dos trópicos.

A arte pode ser pensada como uma forma de representação que objetiva reconquistar a realidade, tocada pela liberdade e capacidade de invenção do artista que contribui à sua maneira com o desenvolvimento crítico e questionador da dinâmica social.

Nos momentos de crises sociais, temos instantes marcados pela crítica da consciência histórica hegemônica, que também se manifestam pela desmistificação e pela desideologização da cultura, que é uma espécie de revolta contra a realidade amordaçada e alienada imperante. A obra artística reflete a própria dialética social e, com especial atenção, a política construída pelo discurso alinhavado com feitos grandiosos, positivados e pragmatismo autoritário – algo que o clamor de “ordem e progresso”, emblematicamente inscrito no pavilhão nacional, traduziu de forma quase que perfeita!

Podemos, então, dizer que existem determinados artistas que desmascaram os mitos e as ideologias incrustados nas mais variadas esferas da vida social, como é caso da econômica, da política, da religiosa ou mesmo da educacional.

No que tange a cultura brasileira e a permanente crise que se encontra mergulhada, parece-nos que ela se explica pelo esfacelamento de sua importância no interior da estruturação social e econômica, no seu distanciamento com os interesses mais sentidos do povo brasileiro, com as relações de trabalho, com a produção da riqueza, com as

políticas de solidariedade de classe e interferência servil nos sistemas vigentes de poder.

Em suma, ela se torna cada vez mais alienada e entregue aos “especialistas”, modismos mirabolantes, redutores da inserção dos artistas ao mercado e métodos de vendas, deixando de ser uma preocupação do conjunto social e, assim, despoja-se de quaisquer sentidos e horizontes comprometidos com a apropriação cultural, política e econômica transformadora do ser social.

Ao estabelecer uma relação entre a música popular e a possibilidade da cultura brasileira assumir compromissos contra hegemônicos, no caso específico à composição *Geléia geral* Gilberto Gil e Torquato Neto, estamos conscientes de que a superação desse estado de coisas é uma tarefa grandiosa, porém se assim o fazemos é porque o seu sentido cáustico, inquieto e provocativo poderá trazer uma contribuição à superação das concepções particularistas e fazer germinar a capacidade de estabelecer a articulação da práxis coletiva comprometida com a instauração da revolução social capaz de penetrar no âmago dos fenômenos sócio-político-culturais e contribuir com a instauração de consciências críticas, atuantes e criadoras de realidades sociais alicerçadas na solidariedade, fraternidade e justiça entre os homens.

### **PODER POLÍTICO, CRISES E CONTRADIÇÕES SOCIAIS**

Os anos de 1960 foram muito conturbados no Brasil sobre os mais variados aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. No plano político institucional, a intempestiva e meteórica renúncia de Jânio Quadros, em

agosto de 1961, apenas alguns meses depois de sua retumbante vitória eleitoral, a dinâmica em torno da posse do então vice-presidente João Goulart, a instalação dos gabinetes parlamentaristas de Tancredo Neves, Francisco Brochado da Rocha e Hermes Lima, até a vitória do regime presidencialista no plebiscito realizado em janeiro de 1963, entre outros acontecimentos, nas esferas palacianas da república, marcaram o início de um período de crises e dissabores que haveriam de se inscrever de forma indelével na história do país.

No bojo dessas crises institucionais foram se agravando alguns problemas econômicos estruturais que há muito vinham se fazendo sentir como foram o caso do incontrolável endividamento externo, as constantes desvalorizações da moeda, a incapacidade de se produzir um equilíbrio entre a produção e o consumo dos produtos industrializados, a urbanização acelerada e sem planejamento, o custo de vida muito alto e os crescentes índices de desemprego e violência urbana eram sinais mais do que visíveis que as coisas não estavam nada bem naqueles dias.

Foi esse quadro de graves crises políticas, econômicas e sociais que levou o Governo Goulart a propor as chamadas reformas de base, contidas num ambicioso Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, com intuito de, segundo os seus proponentes, retomar o desenvolvimento nacional e incorporar na vida econômica amplo contingentes da população excluída das relações de produção e consumo.

Tais reformas exigiriam um emaranhado de ações de cunho político-legislativo como a aprovação de leis

ordinárias e a própria mudança da Constituição de 1946, o que fez com que o governo e seus aliados conchassem as camadas populares a pressionarem pela sua aprovação.

Já algum tempo, pelo menos desde os meados da década de 1950, nos grandes centros urbanos que iam se constituindo no país, o movimento operário se fortalecia e passava a desempenhar um papel ativo na vida social com suas reivindicações econômicas e formas de ação e organização política.

Essa disposição de articulação política dos trabalhadores urbanos fica evidenciada quando temos notícias da criação e implementação de organismos sindicais como o Pacto de Unidade e Ação (PUA) e o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), mas que ironicamente traziam consigo as desconfianças dos setores conservadores e autoritários da sociedade quanto à sua disposição de se manterem fieis aos limites dos acordos salariais e outras demandas trabalhistas. (BAUER, 1994)

No interior e nas regiões mais ermas do país, o sindicalismo rural e a eclosão das Ligas Camponesas traziam o debate da questão agrária para o centro das atenções políticas, culminando com a criação, em fins de 1963, da Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG) e a inserção da reforma agrária entre os temas que não poderiam ser mais negligenciados pela elite política e intelectual brasileira.

Ainda no cenário urbano é importante mencionar o interesse e o envolvimento político das camadas médias da população, particularmente, dos estudantes, artistas e intelectuais em torno das mobilizações e movimentos

sociais favoráveis das reformas de base, exemplo disso foi à intensa e ativa participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) nas ações e discussões sobre as transformações que interessavam ao conjunto da sociedade.

Como se pode verificar, através dessa brevíssima retrospectiva de alguns episódios que marcaram o início da década de 1960, vivíamos momentos muito propícios ao acirramento das proposições políticas e econômicas, como também no campo da ideologia, da arte e da cultura com influências e conseqüências sociais que haveriam de perdurar por anos a fio.

### **CULTURA E CONTRA-HEGEMONIA NA DÉCADA DE 1960**

A década de 1960 foi arrebatadora em termos de manifestações culturais comprometidas com a construção de ideários contra-hegemônicos e compromissadas com as transformações sociais. Exemplo que pode ser evocado é o caso do Centro Popular de Cultura (CPC), criado em 1961, sob os auspícios da UNE, reivindicando a necessidade de se construir e se disseminar as culturas nacionais, populares e democráticas, trouxe consigo a participação de incontáveis jovens e intelectuais de esquerda preocupada com a conscientização da classe trabalhadora do campo e da cidade sobre o seu papel na revolução social.

A seu modo o CPC empolgava os estudantes e jovens artistas, poetas e dramaturgos, mas também os ativistas políticos pleiteando publicamente a opção pela arte como instrumento imprescindível da revolução social e o envolvimento direto desses com os trabalhadores

apresentando peças teatrais nas portas de fábricas, associações de bairros populares e sindicatos, editando cadernos de poesia e até mesmo a realização de filmes fortemente comprometidos com as denúncias das mazelas sociais.

Entre as produções do CPC merecem serem destacadas as montagens teatrais *Eles não usam black-tie* e *A vez da recusa*, o filme *Cinco vezes favela*, a coleção *Cadernos do povo* e a série *Violão de rua*, sem contar os inúmeros cursos sobre filosofia, teatro, cinema, literatura e artes plásticas e visuais com os quais vislumbrava estabelecer a conscientização política das classes trabalhadoras. (HOLLANDA, 1980)

Foi no contexto dessa participação política engajada que vários artistas, músicos e compositores trouxeram para o cenário da cultura de massa aquela que ficou sendo conhecida como a *canção de protesto*, composições de conteúdo político e social transformada em instrumentos de conscientização das camadas populares.

Rapidamente aqui poderiam ser lembradas as canções de Carlos Lyra feitas especialmente para a peça teatral *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, escrita por Oduvaldo Vianna Filho, o Vianninha, como também aquelas que viriam constar do show *Opinião*, no qual as coisas do sertão eram retratadas pelas canções de João Vale, primeiro através da interpretação de Nara Leão e depois por Maria Bethânia que acabaria por tornar nacionalmente conhecido o verdadeiro libelo que haveria de se constituir a música *Carcará*, com seu prólogo contra as injustiças sociais tão comuns aos homens do campo no Brasil.

Nesse caldo de cultura vieram, entre tantas outras, as composições de Geraldo Vandré e Théo de Barros, como *Disparada*, *Pedro pedreiro* de Chico Buarque, *Canção do sal* de Milton Nascimento e as interpretações de cantoras como Elis Regina que passaram a destacar em seus repertórios canções politicamente engajadas, críticas e comprometidas com as transformações sociais.

Todavia, os setores conservadores da sociedade não tardaram em responder ao processo de ampliação da influência do movimento de transformação que estava em curso na sociedade brasileira e através de um amplo leque de alianças que envolviam representantes civis da alta burguesia, do clero e Forças Armadas consumaram, em 31 de março de 1964, o golpe de Estado, que poria abaixo o governo de João Goulart, além de trazer para as ruas os que marchavam pela família com Deus pela liberdade contra uma pretensa instalação da república sindicalista do Brasil.

O golpe civil-militar então perpetrado contra o governo constitucional de João Goulart não foi apenas à junção de alguns membros das cúpulas militares, com apoio de políticos tradicionais, empresários e segmentos da classe média, mas respondia antes de tudo aos próprios interesses da burguesia industrial, financeira e agrária brasileira em se associar livremente ao capital internacional, lançando mão do apoio das Forças Armadas e toda uma plêiade de tecnocratas com o firme propósito de exercer o controle social de forma rígida, inquestionável e com impor o seu modelo de *modernização* da sociedade brasileira.

Imediatamente a repressão desencadeada pelo governo militar tratou de desbaratar as mais

representativas organizações que davam guarida às forças progressistas e de esquerda no interior da sociedade como foi o caso da União Nacional dos Estudantes (UNE), Pacto Unidade e Ação (PUA) e o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Além dessas entidades que foram consideradas proscritas, mais de quatro centenas de sindicatos sofreram intervenção, seus dirigentes foram cassados em seus direitos e perseguidos politicamente e as greves consideradas terminantemente ilegais. (BAUER, 1995)

Os canais tradicionais de participação política e social foram sendo amordaçados, perseguidos e postos na ilegalidade, principalmente, aqueles vinculados à esquerda que viu o seu terreno de atuação circunscritos às esferas da cultura e aos protestos e ao engajamento que as canções populares proporcionavam por ocasião dos festivais de música que marcaram de forma significativa a história do país a partir da década de 1960.

As idéias não surgem fortuitamente na mente humana, mas são produzidas a partir da percepção da realidade concreta, tal como vivida e experimentada pelos membros da sociedade. Ocorre que as pessoas não vivem da mesma forma, embora se encontrem perante a mesma realidade, inserem-se nela de maneiras diferentes, advindo daí diversas e distintas formas de se produzir as idéias que são, assim, determinadas pela posição que se ocupa no contexto social. Por sua vez, o período histórico aqui abordado é caracterizado como sendo de grandes transformações, principalmente, aquelas que estão associadas ao processo de industrialização, urbanização e o papel dos meios de comunicação de massa na disseminação

das ideologias políticas e comerciais oficiais que não tem outro objetivo que não seja transformar o homem em objeto. Mas nesses espaços consagrados a reificação e a reprodução social, também existiam possibilidades da utopia e da contra-hegemonia se manifestarem contestando as repressoras estruturas de poder vigentes.

Foi nesse quadro, político, econômico e social que os festivais começaram a ter visibilidade nacional quando, em 1965, a extinta TV Excelsior de São Paulo organizou aquele que pode ser considerado o precursor desta etapa de manifestações e inquietações latentes na sociedade através da música popular – nessa ocasião os vencedores foram Edu Lobo e Vinicius de Moraes com o canto de trabalho *Arrastão*, na pungente interpretação de Elis Regina.

Em 1966 e 1967 a Record organizou os festivais e espontaneamente trouxe para os auditórios televisivos o clima das disputas futebolísticas apaixonadas dos estádios de futebol. No primeiro deles, houve uma acirrada contenda entre as composições *A banda*, de Chico Buarque, e *Disparada*, de Geraldo Vandré que terminaram empatadas no primeiro lugar. Por sua vez, em sua segunda edição, a composição vitoriosa foi *Ponteio* de Capinam e Edu Lobo que trazia novamente a questão da tomada da consciência política para o centro dos debates cada vez mais polarizados dos festivais de música popular brasileira.

Os festivais funcionavam como uma instancia de mediação entre os significados, os sentimentos e condutor da comunidade social e, particularmente, das novas gerações, ao contrário das instituições escolares que capitulavam de sua função crítica educativa e assumiam a função de classificação social, aprisionamento e

domesticação das crianças e jovens, aprisionadas que estavam pelas teorias do capital humano e valoração do pragmatismo tecnicista que predominavam naqueles dias.

Ocorre que simultaneamente a toda essa efervescência e ampla participação social em torno dos festivais, com seus debates sobre os rumos do país inseridos nas entre linhas das canções, tínhamos também outros movimentos em curso como foi o caso da *Jovem Guarda* e do *Tropicalismo* que atraíam as atenções da juventude.

#### **DA JOVEM GUARDA AO TROPICALISMO – ASPECTOS INDÚSTRIA CULTURAL BRASILEIRA**

A presença do rock'n'roll no Brasil é muito antiga e remonta aos idos da década de 1950, sendo um momento importante dessa história a gravação da música *Stupid Cupid*, de Neil Sedaka e Howard Greenfield, por intermédio de Celly Campelo, numa versão de Fred Jorge, que se mantém presente até os nossos dias nas programações de rádios, televisões, festas e encontros públicos e privados.

Não foi por acaso que Celly Campelo se tornou uma das maiores semideusas da juventude brasileira, concorrendo em pé de igualdade com os ícones de então da música internacional como Elvis Presley, Paul Anka e tantos outros. Na esteira desse sucesso estrondoso, a TV Record levou ao ar o programa *Crush em hi-fi*, tendo a frente Celly e Tony Campelo que haveria de durar até 1962 e pode ser considerado o precursor da divulgação da música jovem e de consumo na televisão brasileira.

Entre esses, o que alcançou maior repercussão foi a *Jovem Guarda* que trazia para cena televisiva os múltiplos aspectos da cultura de consumo em franca expansão entre os estratos médios da população juvenil brasileira que, liderados por Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléia, consumiam, de forma desenfreada, todos os produtos que lhe eram apresentados em bem cuidadas campanhas publicitárias lideradas pelo *Rei da juventude*, pelo *Tremendão* e pela *Ternurinha*, ingênuos representantes da rebelde juventude brasileira nas tardes de domingo.

Essa rebeldia se manifestava muito mais na transgressão dos valores e comportamentos moralizantes que imperavam na época, do que no engajamento político que era próprio, pelo menos, de uma parcela da juventude universitária brasileira, atuantes no interior dos centros populares de cultura e preconizando uma arte compromissada com a denúncia das desigualdades sociais e na resistência ao regime ditatorial reinante no país.

Nesse íterim tivemos também o aparecimento do *Tropicalismo*, movimento que trazia consigo a perspectiva de associar as manifestações da cultura popular com os subsídios tecnológicos e temáticos da chamada cultura de massa. Essa aparente e irreconciliável contradição tornou-se amplamente conhecida quando em 1967, no bojo do *III Festival de Música Popular*, realizado pela TV Record, Gilberto Gil, com *Domingo no parque* e Caetano Veloso, cantando *Alegria, alegria*, acompanhados pelas estridentes guitarras dos Mutantes e dos Beat Boys emplacaram suas surpreendentes composições entre as vitoriosas do evento.

*Domingo no parque* ficou e segundo e *Alegria, alegria* em quarto lugar realçando a disposição dos seus autores

em fundir os elementos melódicos e instrumentais tradicionais da música popular com as características cada vez mais urbanizadas e consumistas presentes na sociedade brasileira.

Celso F. Favaretto, analisou da seguinte forma a participação dos compositores baianos no *III Festival da Música Popular Brasileira*, da TV Record de São Paulo, em outubro de 1967, e a própria gênese do movimento tropicalista:

As músicas de Caetano e Gil, apesar do impacto, não foram as vencedoras do festival, ficando, respectivamente, em quarto e segundo lugar. As classificadas em primeiro e terceiro foram *Ponteio*, de Edu Lobo, e *Roda Viva*, de Chico Buarque de Holanda – músicas mais conteudísticas, mais próximas do gosto e dos critérios do sistema dos festivais, em que o arranjo servia de acompanhamento ou de reforço de uma ‘mensagem’. O festival foi o ponto de partida de uma atividade que logo seria denominada tropicalismo. A polêmica que havia cercado a apresentação das músicas transformaria Caetano e Gil em astros. A imprensa se encarregou de fazer de suas declarações desabusadas, de sua verve crítica, o prenúncio de uma posição artística, e mesmo política, sincronizada com comportamentos da juventude de classe média, vagamente relacionada ao movimento *hippie*. A onda era reforçada pelo trabalho de *marketing* do empresário Guilherme Araújo e aceita pelos, agora, tropicalistas. O tropicalismo surgiu, assim, como moda; dando forma a certa sensibilidade moderna, debochada, crítica e aparentemente não-empenhada. De um lado, associava-se a moda ao psicodelismo, mistura de *comportamentos hippie* e música *pop*, indiciada pela síntese

de som e cor; de outro, a uma revivescência de arcaísmos brasileiros, que se chamou 'cafonismo'. Os tropicalistas não desdenharam este aspecto publicitário do movimento; sem preconceitos, interiorizaram-no em sua produção, estabelecendo assim uma forma específica de relacionamento com a indústria da canção. (FAVARETTO, 1979, p. 9-10.)

Confessadamente se inspirando no *Manifesto Pau-Brasil*, proclamado publicamente por Oswald de Andrade, em 1922, na chamada *Semana de arte moderna*, o *Tropicalismo* procurou desenvolver o que alguns críticos chamaram de estética antropofágica contemporânea, deglutindo os movimentos vanguardistas estrangeiros contemporâneos e o arcaísmo reinante na cultura popular brasileiro, contrastando a religiosidade e o misticismo, a industrialização e a tecnologia reinantes na sociedade moderna.

Surgindo diferentemente do discurso militante de esquerda, da música de protesto e da comercialização da *Jovem Guarda*, a *Tropicália* trazia consigo a ambição de reivindicar a política e a estética num mesmo processo de intervenção da modernização dita subdesenvolvida e comprometida com outras formas de arte na sociedade brasileira nos finais da década de 1960.

Lançado em 1968, o disco conhecido como *Tropicália* ou *panis et circencis* pode ser considerado como um trabalho fonográfico revolucionário e a síntese das propostas das linguagens tropicalistas, nas quais a carnavalização, a festa, a crítica social, musical e a cafonice que compõem o seu caráter e o ritual de alimentar-se dos múltiplos aspectos da cultura brasileira estão,

assumidamente, presentes no seu ideário político-estético-musical.

Dentre as muitas e antológicas músicas presentes nesse álbum, *Geléia geral*, de Gilberto Gil e Torquato Neto, é considerada pela maioria dos críticos que se debruçaram na análise do *Tropicalismo* como uma das composições mais elaboradas desse movimento artístico cultural dos meados dos anos 1960.

Em que pese às declarações jornalísticas de alguns dos seus protagonistas, como foi o caso, entre outros, de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa e Tom Zé, sobre os limites históricos e sociais do *Tropicalismo*, podemos dizer que esse movimento lançou suas raízes no solo fértil da cultura brasileira e jamais poderia ser considerado um modismo efêmero, como tanto outros presentes em nossa cronicamente dependente história cultural.

Sua permanência no cenário cultural está marcada, entre outras coisas, pela assimilação e interpretação crítica da cultura contemporânea, o uso despudorado dos recursos tecnológicos disponíveis, o envolvimento consciente com os meios de comunicação de massa, a pesquisa e a experimentação instrumental, além de questionarem o decantado improvisado reinante nas canções brasileiras. O *Tropicalismo* procurou ainda o diálogo com as vanguardas poéticas da década de 1950, como foram o caso do concretismo e outras manifestações modernistas presentes na literatura do país.

No âmbito do presente artigo não nos propomos em analisar o conjunto das composições produzidas e disseminadas pelo movimento *Tropicalista*. Mas, sim, como

já dissemos anteriormente, traçar alguns comentários sobre o caráter contra hegemônico presente em *Geléia geral*, principalmente, orientados pelo artigo seminal de Gilberto Vasconcelos *Tropicalismo: a propósito de Geléia geral*, publicado em 1975, e pelo antológico livro *Tropicália: alegoria, alegria*, de Celso F. Favaretto, lançado em março de 1979, aliás, no qual encontramos a íntegra da letra da música aqui examinada. (p. 114)

Na ótica de Gilberto Vasconcelos, *Geléia geral* traz o tempo todo, a justaposição do universo tropical e do urbano-industrial reinante em nossa sociedade. No primeiro, são realçados os aspectos exuberantes da natureza, o pitoresco e o rústico do chamado folclore. No segundo, temos evidenciado os elementos que são próprios da paisagem urbano-industrial, com destaque para os que denotam a interferência dos meios de comunicação de massa na vida social.

O poeta desfolha a bandeira e a manhã tropical se inicia resplandente, candente, fagueira num calor girassol com alegria na geléia geral brasileira que o jornal do Brasil anuncia", assim, logo no início, na primeira estrofe da canção, o poeta é realçado à condição de protagonista e principal responsável pela condução da ação que será, então, narrada.

Na verdade,

(...) trata-se daquele poeta tradicional, cioso de rima e comprometido com uma linguagem ufanista, verborrágica. Daí justificar inclusive o adjetivoso, traço lingüístico que quase sempre acompanha o fenômeno ufanista. Ao ufanismo e à atitude verbalista liga-se, formando um todo coerente, o próprio tom descritivo da estrofe, cuja determinação ideológica essencial é elevar o Brasil

enquanto natureza. Cumpre lembrar que esse procedimento típico do discurso ufanista é apoloético, entre outras coisas, porque 'esquece' as verdadeiras determinações da realidade brasileira: interessa-lhe apenas o pitoresco, o meramente paisagístico. (VASCONCELOS, 1975, p. 146)

Como se pode verificar deverá existir uma primazia pelo tom assumidamente descritivo, pitoresco e anedótico pelos compositores, com isso, temos uma tomada de um posicionamento ideológico consciente, pois não parece existir qualquer dificuldade de entender que está sendo processada uma sátira ou uma paródia com suas ambigüidades e críticas sutis destinadas ao receptor interessado em superar as concepções alienadas reinantes e predominantes no Brasil.

Nesse aspecto, segundo Gilberto Vasconcelos,

(...) é pertinente a aproximação da estética tropicalista de Oswald de Andrade, que fizera também uso da paródia como instrumento eficaz para ridicularizar a ideologia do nacionalismo ufanista, para não falar da importância crítica assumida pela paródia nas manifestações artísticas contemporâneas, a exemplo da encenação de *O Rei da Vela* feita por José Celso, conforme já observou Luís Costa Lima. No modernismo, em inúmeros poemas de Mário de Andrade, de Oswald de Andrade e também Murilo Mendes, a paródia teve por objeto a visão ufanista da terra. A tradicional temática do exílio de Gonçalves Dias foi várias vezes viradas ao avesso. Mas o comportamento verbalista e retorizante (em sentido pejorativo) da 'pedantocracia bacharelesca', para usarmos a deliciosa expressão de Lima Barreto, não deixou de sofrer ataques da ala mais fecunda do Movimento

de 22. Tanto em 'Carta pras Icamíabas' (*Macunaíma*), como no prefácio de Machado Penumbra (*Memórias sentimentais de João Miramar*) Mário de Andrade e Oswald de Andrade utilizam-se da paródia a fim de revelar – com uma crítica no interior da própria linguagem – o caráter alienante da prática beletrista. (VASCONCELOS, 1975, p. 147)

*Geléia geral* traz em si o objetivo de, através da paródia, denunciar o significado esplendoroso e orgulhoso presentes no âmago do discurso beletrista, como diz Vasconcelos, no nível da própria camada fônica da letra, com a alteração do fonema “num calor girassol com alegria, na geléia geral brasileira que o Jornal do Brasil anuncia”. Não bastasse isso, com o intuito de marcar ainda mais o tom de troça que acompanha essa estrofe, como também se pode reconhecer claramente na expressão inicial – “o poeta desfolha a bandeira” – não uma metáfora de invenção poética, mas um desgastado clichê comprometido com a linguagem academicista, no pior sentido do termo!

Retomando a idéia de justaposição que identificamos como sendo a norteadora do desenvolvimento melódico de *Geléia geral*, temos diante dos olhos, simultaneamente, a exuberância da natureza do país imbricada com as referências ao jornalismo, simbolismo incontestável da influência da cultura de massa na sociedade brasileira. Deste modo, temos aí, uma das características marcantes do imaginário tropicalista, qual seja: a disposição de escancarar os contrastes reinantes na vida nacional.

Assim, como nos explica Gilberto Vasconcelos, é

(...) através da angulação de um veículo moderno como o jornal, cujo procedimento lingüístico

geralmente é a síntese ou antídoto do arnato verbal, é que se noticia um acontecimento bacharelesco, *cafona* (para usarmos a nomenclatura tropicalista), do cotidiano nacional, que aparece num cenário caótico como nos sugere a expressiva imagem 'geléia geral brasileira'. O neologismo *cafona*, não obstante a conotação afetiva de que se reveste às vezes junto à imagem tropicalista, parece designar o resultado do confronto ou da justaposição grotesco-caricatural dos conteúdos assíncronicos que caracterizam a dinâmica cultural da sociedade brasileira. (VASCONCELOS, 1975, p. 147.)

Na seqüência da música temos, abruptamente, um mergulho no universo folclore da região nordeste do país, quando o poeta canta assim: "É bumba-iê-iê-boi, ano que vem, mês que foi. É bumba-iê-iê-boi, é a mesma dança meu boi". O contexto urbano-industrial é deixado de lado, e *Geléia geral* resgata talvez uma das manifestações mais autênticas de nossa cultura popular que é o bumba-meu-boi e esse resgate não surge do acaso, mas do reconhecimento do seu caráter híbrido e do significado da mestiçagem para uma melhor compreensão do sentido do povo brasileiro. Como já foi sinalizado por autores como Mário de Andrade, a presença do boi em nosso folclore traduz um fato sociológico relevante: o povo agarrado aos aspectos rudimentares da sobrevivência.

Por isso, é importante reconhecer a importância de sua presença na letra da música, ainda mais porque a mesma produz um nítido contraste com o universo melódico e industrial reinante, pois não podemos nos esquecer que a sua condução se dá ao som das estridentes guitarras e outras parafernalias que são próprias do rock e

da música pop, nos advertindo – com toda riqueza simbólica representada pelo bumba-meu-boi – sobre as agruras do subdesenvolvimento, a escassez econômica e as mazelas do processo excludente de industrialização em curso.

A aproximação desses universos distintos, do agrário e do urbano, do arcaico e do moderno, será novamente revisitada, desta vez com apóio do manifesto antropofágico de Oswald de Andrade, vejamos: “Alegria é a prova dos nove, a tristeza teu porto seguro, minha terra onde o sol é mais limpo, em Mangueira onde o sol é mais puro, tumbadora na selva selvagem, Pindorama país do futuro”. Desta sorte, é preciso lembrar que alguns autores do modernismo chamaram atenção ou mesmo procuram fundir essas características dispares presentes na cultura brasileira e que estabelecem tensões entre o moderno e o arcaico, o rudimentar e o sofisticado, o primitivo e o civilizado, o desenvolvido e o subdesenvolvido permanentemente em nosso país.

Sob este aspecto, na opinião de Gilberto Vasconcelos,

(...) é inegável a semelhança da antropofagia com o procedimento tropicalista. Aliás Caetano Veloso, certa feita, a reconheceu: ‘Tropicalismo é uma tentativa de superar o nosso subdesenvolvimento, partindo exatamente do elemento *cafona* de nossa cultura difundindo e fundindo ao que houvesse de mais avançando industrialmente, como as guitarras e a roupa de plástico’. Como se vê, afora as semelhanças quanto à linguagem (uso, por exemplo, da paródia ou a justaposição direta dos versos), e a mesma crítica ao nacionalismo ufanista, aproximam-se os dois movimentos noutra ponta: captam um dado fundamental da sociedade

dependente, isto é, o desenvolvimento do subdesenvolvimento. (VASCONCELOS, 1975, p. 148.)

Em outras palavras, no juízo desse autor, ambos registram artisticamente os efeitos resultantes do desenvolvimento desigual que rege a dinâmica do capitalismo em terras brasileiras e é, exatamente, por conta do significado histórico e estrutural desse dinamismo que pudemos ter a produção do *Tropicalismo*, constituído de composições como *Geléia Geral*, capaz de traduzir o amálgama de contradições e antagonismos que se fundiram de forma inusitada ao longo de nosso processo histórico-social.

Além disso, na construção do seu ideário político-estético-musical e na compreensão do desenvolvimento, para usar a expressão de Trotsky (1985), desigual e combinado do capitalismo no Brasil, os tropicalistas lançam mão da arma da crítica ferina e jocosa na interpretação dos acontecimentos políticos então curso na sociedade, escancarando às mazelas do subdesenvolvimento, o artificialismo do discurso tecnocrático-modernizante, a internacionalização dependente do mercado, mas também não se furtaram de exercerem o seu juízo crítico e questionador dos elementos mais enraizados da cultura brasileira.

Sem nenhuma sombra de dúvida, é praticamente impossível pensar a gênese e o desenvolvimento do movimento tropicalista, apartado das relações políticas e econômicas que estruturam o nosso percalço social, pelo menos, desde o período colonial, como um interminável

choque de culturas, todavia, como salienta Gilberto Vasconcelos,

(...) em muitas de suas composições ele a transcende, à medida em que comporta, a exemplo de *Geléia geral*, uma crítica a alguns dos aspectos mais enraizados da cultura brasileira. (Tal como se dera com a antropofagia dos anos 20, a qual também implica numa crítica à nossa experiência cultural). (...) Afora a referência ao passado da pré-colonização 'tumbadora na selva selvagem', e ao mito edênico que presidira a aventura colonizadora na América 'Pindorama país do futuro' (nome dado ao Brasil pelo tupi-guarani e citado várias vezes no manifesto antropofágico), situa na música os estereótipos nacionais mais difundidos. Trata-se da falsa e alienada polaridade que sempre transitara não apenas a consciência ingênua, mas também a nossa *intelligentzia*: o pessimismo doentio 'a tristeza, teu porto seguro', e o abstrato otimismo com relação ao destino nacional 'Pindorama país do futuro'. Entretanto, a paródia ao ufanismo nunca é deixada de lado; agora ela transparece na linguagem superlativa e calcada no pitoresco, no qual está presente o samba exaltação: 'Minha terra onde o sol é mais limpo / Em Mangueira onde o samba é mais puro'. Se a antropofagia osvaldiana acompanhando os imperativos críticos do modernismo recusa, como quer José Guilherme Merquior, 'as efusões do canto da terra dentro da lírica', com o tropicalismo da década de 60 teríamos essa mesma recusa, realizada efetivamente em obras definitivas, ao nível da música popular brasileira. (VASCONCELOS, 1975, p.151)

Mas, a feira da abundância brasileira não cessa por aí e vai muito além, não apenas realçando os lugares comuns tão ao gosto dos porta-vozes das autoridades de plantão,

mas também estabelecendo uma ferina crítica ao ufanismo que assombra a vida nacional naqueles dias:

*É a mesma dança na sala,  
no Canecão, na TV  
E quem não dança não fala  
assiste a tudo e se cala  
não vê no meio da sala  
as relíquias do Brasil:  
doce mulata malvada  
um elepê de Sinatra  
maracujá, mês de abril  
Santo barroco baiano  
superpoder de paisano  
formiplac e céu de anil  
três destaques da Portela  
carne-seca na janela  
alguém que chora por mim  
um carnaval de verdade  
hospitaleira amizade  
brutalidade e jardim.*

Esses versos são cantados, declamados e discursados numa interpretação sem igual de Gilberto Gil que, como noz diz Augusto de Campos (1971, s/p.), “vai do canto à caricatura aos discursos de comício, bem como pelo notável arranjo de Rogério Duprat com suas correspondentes citações (*O Guarani all the way*) e comentários músico-jocosos”. Neles temos também o infundável desfile de contradições que estão presentes na formação social nacional quando, por exemplo, se coloca, lado a lado, a exaltação do universo tropical, a ‘mulata malvada’ e o ‘elepê de Sinatra’, talvez o cantor norte-americano mais vorazmente consumido pelas classes médias brasileiras –

pretensamente intelectualizadas – em todos os tempos de vigência da indústria cultural entre nós. Ressalta-se a dicotomia entre a indústria, a natureza e a cultura de massas que, através da chamada frase feita, acabam associados em versos como ‘formiplac e céu de anil’, ‘E a mesma dança na sala, no Canecão, na TV’, e outros em que através do tom debochado e crítico vão sendo apresentados os múltiplos aspectos constituintes da realidade brasileira.

A aproximação crítica e burlesca entre o universo citadino e o mundo dos trópicos deverá atingir o seu clímax na parte derradeira da música, senão, vejamos: “O poeta desfolha a bandeira, e eu me sinto melhor colorido, pego um jato, viajo, arrebento, com roteiro do sexto sentido, voz do morro pilão de concreto, tropicália, bananas ao vento”.

Essa criticidade, em nossa opinião, assume um caráter contra-hegemônico exatamente porque se dirige no sentido contrário do discurso ufanista, então predominante, que projeta o Brasil grande, país do futuro, do ame-o ou deixe-o, subordinando-o aos ditames meramente especulativos financeiros e interesses expansionistas do mercado internacional, mas que não é capaz de equacionar os mais elementares problemas sociais, como a saúde, a moradia, a educação, o saneamento básico, a desnutrição, a violência urbana e rural, e a formalização das relações de trabalho na cotidianidade da vida social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento tropicalista pode ser considerado e resgatado como uma forma contra-hegemônica de inserção histórica no processo de revisão cultural que vinha se desenvolvendo, pelo menos, desde os primeiros instantes da década de 1960. Por conta disso, e de maneira inusitada, *Geléia geral* sintetiza muitos bem os temas cruciais desta perspectiva revisionista que atingiu a poesia, o teatro, o cinema, a literatura e as vanguardas políticas e do movimento operário e estudantil – a redescoberta do Brasil e a volta as origens nacionais, a crescente e irresistível internacionalização da cultura, a crônica dependência econômica, as pressões das camadas médias pelo consumo de bugigangas industrializadas e a tomada de consciência política.

Foram essas e outras urgentes e insurgentes preocupações como a problemática da terra, do analfabetismo e o incurável descaso das elites com a questão social que oportunizaram o engajamento de uma parcela considerável dos intelectuais, jovens universitários e mesmo alguns artistas brasileiros.

Todos pareciam empenhados em contribuir com a edificação de uma nova sociedade, capaz de retirar o povo brasileiro da subserviência estrangeira, das angustiantes e degradantes condições de vida, através do exercício de diferentes práticas políticas e culturais. No mais das vezes eram as práticas engajadas dos centros populares de cultura, dos dramaturgos, poetas, compositores, músicos e cantores que se aglutinavam em torno dos Teatros Opinião, Oficina e Arena, dos cineastas e atores do Cinema Novo que,

desse ou daquele modo, procuravam falar e transformar a realidade do país.

O *Tropicalismo* é fruto desse clima efervescente, crítico e extremamente discursivo experimentado pela cultura nacional, muitas vezes atacado e combatido pelos constantes ataques patrocinados pelos representantes das forças autoritárias e repressivas encasteladas nas altas esferas do poder e, mesmo, por conta disso, disposto a propor e experimentar formas diferenciadas de questionamentos políticos e sociais.

A seu modo e de modo desconcertante, virando o mundo de ponta cabeça, esse movimento lançou novos olhares sobre os problemas estruturais da realidade brasileira, questionou o ufanismo reinante no discurso hegemônico da cultura oficial, estimulando novas possibilidades no estabelecimento das relações entre a política e arte.

Da mesma forma que o pão nasce da semente do trigo, *Geléia geral* é a semente da contra hegemonia cultural que fez germinar o inconformismo e a resistência política em muitos brasileiros que resistiram às atrocidades perpetradas pelos golpistas civil-militares de 1964.

## **REFERÊNCIAS**

BAUER, Carlos. Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros. Volume 2 – A hegemonia vermelha. São Paulo: Edições Pulsar, 1995.

CAMPOS, A. “Apresentação”. In: Gilberto Gil. Fascículo da história da música popular brasileira. São Paulo: Editora Abril, nº 30, 1971.

FAVARETTO, Celso F. Tropicália: alegoria, alegria. São Paulo: Kairós, 1979.

Darcília Simões & Eliana Meneses de Melo (Orgs.)

HOLLANDA, Heloisa B. Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde – 1960/1970. São Paulo: Brasiliense, 1980.

TROTSKY, L. A revolução permanente. São Paulo: Kairós, 1985.

VASCONCELOS, G. “Tropicalismo: a propósito de Geléia geral”. In: Debate & Crítica – Revista Quadrimestral de Ciências Sociais, nº 6, julho de 1975, p. 145-153.

## **ENTRE O USO E A NORMA: UMA INTRODUÇÃO À GRAMATICOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL DA PASSAGEM DO SÉCULO**

Maurício SILVA

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo trata da concepção de gramática, destacando a prática da escritura gramatical, com base na metodologia proposta pela Historiografia Lingüística. O artigo trata também das possibilidades de relacionamento entre gramática, cultura e imaginário, discutindo o estabelecimento de uma norma gramaticográfica no Brasil da passagem do século.

A compreensão do complexo processo de constituição, desenvolvimento e consolidação de uma determinada norma gramatical requer o estudo não apenas da reconfiguração do contexto geral da época na qual o fazer gramatical se inscreve, mas também o resgate do ideário que deu sustentação à construção do conhecimento lingüístico e seus desdobramentos práticos no corpo do próprio texto gramatical.

Todo esse procedimento analítico diz respeito, entre outras coisas, à delicada questão da *metalinguagem*, que de acordo com Konrad Koerner seria a maneira pela qual o historiógrafo da linguagem “empreende a descrição e apresentação de teorias da linguagem do passado aos pesquisadores do campo presente”. (KOERNER, 1996: 99). Daí a necessidade de um estudo, ao mesmo tempo, extensivo e intensivo, o qual se traduz, num contorno mais

objetivo, no que Pierre Swiggers define como sendo, por um lado, uma análise que “focusses on the specific way in which a particular linguistic insight was brought about and formulated” e, por outro lado, uma análise na qual “we study the types of models which carry linguistic knowledge”, ambas imprescindíveis à eficácia de abordagem *historiográfica* da gramática e correspondentes à conjunção de uma descrição *content-oriented*, isto é, que se volta para as particularidades internas da linguagem, e uma descrição *context-oriented*, ou seja, que envolve a linguagem em seu contexto social e cultural. (SWIGGERS, 1989: 26).

Baseando-se nos pressupostos teórico-metodológicos propostos pela Historiografia Lingüística, que procura, entre outras coisas, analisar o *documento lingüístico* levando em consideração o jogo dialético entre o texto metalingüístico e o contexto histórico-social, procuraremos aqui analisar brevemente a produção gramaticográfica no Brasil, entre 1880 e 1920, que acusa, ao pesquisador do assunto, uma tensão contínua entre conceitos muitas vezes contrastantes, quando não antípodas, como os de norma e uso, de registros brasileiro e lusitano, de conservadorismo e liberalismo lingüísticos, enfim de ideologias languageiras que assinalam conflitos latentes que acabaram tomando conta dos estudos filológicos e gramaticais da passagem do século no Brasil, como a luta contra os galicismos, que passam a ocupar cada vez mais espaço no português brasileiro; a oposição entre um registro lingüístico americano, simbolizando, a seu modo, a inovação e um falar lusitano, representante dileto da tradição idiomática portuguesa; a defesa e o combate do purismo gramatical,

como elemento emblemático das injunções ideológicas da época.

### **LÍNGUA PORTUGUESA E GRAMÁTICA NA PASSAGEM DO SÉCULO (1880–1920)**

É inegável que o século XIX - sobretudo na sua segunda metade - marca um avanço considerável dos estudos destinados à análise da língua portuguesa em geral e, particularmente, de sua relação com a realidade cultural brasileira. De lá para cá, são muitos aqueles que se dedicaram, em maior ou menor grau, a abordagens de fatos da língua que contribuíram com e que resultaram do processo de aclimação do português no Brasil: autores que vão das figuras intelectualmente ecléticas de um Rui Barbosa e um João Ribeiro a personalidades eminentes dos estudos lingüísticos, como Celso Cunha ou Mattoso Câmara, para citar apenas alguns dos muitos estudiosos dessa questão. Mas há também aqueles que, sem se caracterizarem necessariamente como intelectuais de destaque e sem serem especialistas no assunto, também deram uma importante contribuição ao estudo e desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil. Em geral, trata-se de escritores mais dedicados à arte da ficção do que propriamente à ciência da linguagem; e que, de uma forma ou de outra, procuraram expor, nem sempre com a desejada isenção, sua opinião a respeito do referido tema: basta, para tanto, que nos lembremos de algumas das muitas querelas lingüísticas em que se envolveram um José de Alencar, um Affonso de Taunay ou um Júlio Ribeiro. Além desses nomes – mas agora sem relação direta com contendas dessa natureza –, as questões relativas ao

emprego da língua portuguesa no Brasil podem ser encontradas ainda em escritores como Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Coelho Neto, Gonçalves Dias e muitos outros, todos eles artistas e literatos de renome e que, a despeito disso, não deixaram de exercitar, com desusada pertinácia, sua habilidade criativa na interpretação e na reflexão teórica acerca da linguagem, resultando assim na formulação de um autêntico *ideário lingüístico* na passagem do século XIX para o XX, construção, aliás, que se assenta num inusitado *discurso metalingüístico*.

Sabemos que esse período foi uma época, como sugere Cavalcanti Proença, (PROENÇA, 1959) de particular *efervescência gramatical*, em que a expressão lingüística sofria intensa pressão dos guardiões da língua portuguesa, a todo instante prontos para apontar eventuais falhas gramaticais nos textos publicados, que iam da grafia incorreta de um vocábulo à colocação inadequada de um pronome, condenação que, logo de início, sugere a presença de uma dicotomia quase indissolúvel entre o conservadorismo e a renovação lingüísticos, fazendo com que o emprego da língua portuguesa dentro e fora do âmbito ficcional oscilasse entre a inovação e a manutenção de um determinado padrão idiomático. (MARTINS, 1988; PINTO, 1988)

Mas esse apego incondicional a uma espécie de formalismo lingüístico já vinha de longe, e apenas se adensara com a emergência da estética parnasiana no final do século XIX, com a prevalência dos acadêmicos na passagem do século e, finalmente, com as batalhas encampadas pelos modernistas já no século XX. Nesse sentido, alguns indícios atestam que essa tendência ao

formalismo teria encontrado suas primeiras manifestações relevantes ainda na Colônia, com o modelo educacional então adotado, como sugere Fernando Azevedo, para quem a educação, naquela época, estava intimamente relacionada à família, à Igreja e ao poder políticoeconômico. O ensino, portanto, misturava o gosto pela sociedade aristocrática e o empenho dos padres na difusão do conhecimento, segundo as premissas da religião e do *ratio studiorum* jesuítico:

(...) de fato, desse ensino que se completava com a escolástica e a apologética, provieram não somente o interesse pela vernaculidade e o pendor para dar a tudo expressão literária, como também o amor à forma pela forma, o requinte e os rebuscamentos, e o gosto das disputações que, mais tarde, no Império e na República, pela associação do espírito literário e do espírito jurídico, deviam prolongar-se nas controvérsias gramaticais e filológicas, como nas polêmicas literárias. (AZEVEDO, 1962: 20)

A busca da *palavra difícil* (BOSI, 1977) torna-se, portanto, marca persistente da retórica oficializada pela Academia Brasileira de Letras, que pugnava em prol do rigor lingüístico e do purismo gramatical, (NEVES, 1940; LIMA, 1942; GALVÃO, 1937) não sem que houvesse reação por parte daqueles que consideravam uma atitude radicalmente exagerada tamanho apego por lusitanismos e receituários gramaticais anacrônicos.

Todas essas querelas, portanto, tinham pelo menos um elemento em comum, o qual fazia a mediação entre as posições assumidas e servia, muitas vezes, como ponto de partida tanto dos que combatiam os excessos de zelo lingüístico dos puristas quanto dos que atacavam o exagero autonomista dos liberais: a *gramática*.

## LÍNGUA PORTUGUESA E GRAMATICOGRAFIA BRASILEIRA

Com efeito, em 1881 Júlio Ribeiro publica sua *Grammatica Portuguesa*, inaugurando um período da gramaticografia brasileira que se estende até por volta da década de 1930, quando novas propostas gramaticais são forjadas, a partir de um novo contexto lingüístico que se desenha. Desse modo, o período que se inicia nas duas últimas décadas do século XIX e abarca as primeiras décadas do século XX aponta para um saber metalingüístico que ainda ressuma um lastro positivista de herança lusitana (Adolfo Coelho, Teófilo Braga), apresentando como principais características de seu ideário lingüístico, como já aludimos antes, as disputas gramaticais, as reformas ortográficas, as discussões acerca de estrangeirismos ou da colocação pronominal etc. (BECHARA, 1995; FÁVERO, 2000) Tudo isso acabava por criar uma espécie de cultura normativista a fundamentar os usos da língua portuguesa no Brasil, como sugerem os mais renomados gramáticos da época.

O período ao qual estamos nos referindo congrega, portanto, figuras de inestimável grandeza no conjunto de autores de gramáticas produzidas no Brasil, a começar pelo primeiro grande nome da época, Júlio Ribeiro, passando por gramáticos como João Ribeiro (*Gramática Portuguesa*, 1887), Maximino Maciel (*Gramática Analítica*, 1887), Pacheco Silva e Lameira Andrade (*Gramática da Língua Portuguesa*, 1887), Eduardo Carlos Pereira (*Gramática Expositiva da Língua Portuguesa*, 1907) e outros, muitos deles apoiando-se nas mudanças promovidas no ensino da língua portuguesa, a partir de 1870, pela atuação decisiva de

Fausto Barreto na direção do Colégio D. Pedro II. (RAZZINI, 2002; FILHO, 1998)

É nessa época e com esses e outros autores que as gramáticas brasileiras adquirem legitimidade enquanto fonte autoral de saber metalingüístico, (ORLANDI, 2002) aquisição cuja gênese encontra-se numa reação em cadeia: se num primeiro momento constata-se que a escrita das gramáticas nacionais baseia-se nos fundamentos científicos advindos dos estudos lingüísticos europeus, sendo tais fundamentos empregados sob a perspectiva da diferenciação entre o português brasileiro e o lusitano, num segundo momento verifica-se o reconhecimento desse saber metalingüístico pela sociedade, concedendo às gramáticas brasileiras uma legitimidade institucional.

Assim, é possível, ainda que numa visada francamente generalista e panorâmica, detectar as principais linhas de força lingüísticas e ideológicas que sustentaram a gramaticografia brasileira no início de seu chamado período científico. (GUIMARÃES, 1996; FILHO, 1998; CAVALIERE, 2001; SILVA, 2003)

Como ressaltamos acima, trata-se de um período inaugurado com a publicação, em 1881, da *Grammatica Portuguesa*, de Júlio Ribeiro, gênese, portanto, também do processo de fixação da norma padrão brasileira, que encontra no conflito entre a ideologia lingüística nacionalista e a tradicionalista sua principal expressão. Dividindo sua gramática em basicamente duas partes – o estudo da *lexeologia* (relacionado à palavra) e da *sintaxe* (relacionado à frase) –, Júlio Ribeiro propõe uma nova abordagem dos “factos da linguagem”, dos quais a gramática deveria ser a “exposição methodica”, o que lhe

confere um viés incipientemente descritivo. (RIBEIRO, 1883) Baseando-se, sobretudo a partir de sua segunda edição, nas teorias de W. D. Whitney (*Essentials of English Grammar*), o gramático mineiro considera a linguagem, “a expressão do pensamento por meio de sons articulados” (*palavras*), concebendo a gramática sob dupla perspectiva: a geral, isto é, a “exposição methodica dos factos da linguagem em geral”; e a particular, ou seja, a “exposição methodica de uma lingua determinada”, sendo, portanto, sua *Grammatica Portugueza*, a “exposição methodica dos factos da lingua portuguesa”. (RIBEIRO, 1883: 02)

Mas a principal inovação da gramática de Júlio Ribeiro, estava na tentativa do autor de se diferenciar da tradição gramatical filosófica, dando ao estudo da linguagem uma acepção e uma prática mais *científica*, isto é, de acordo com os contornos ideológicos facultados pela Linguística Histórico-Comparativa.

No rastro de Júlio Ribeiro, encontram-se, com maior ou menor acatamento de suas teses lingüísticas, uma legião de gramáticos, os quais foram os responsáveis diretos pela consolidação de uma norma padrão diferenciada do português no Brasil. Entre eles, podemos destacar, a título de exemplo, a *Grammatica Portugueza* (1887) de João Ribeiro, obra que ganharia, desde os primeiros momentos de sua publicação, prestígio e reconhecimento públicos. Abarcando temas tão diversos e abrangentes quanto a incidência, na constituição da língua portuguesa, do processo de colonização da Península Ibérica, até comentários sobre a formação histórica do léxico português, passando pela comparação entre aspectos lingüísticos do latim e do vernáculo lusitano, João Ribeiro

conceitua a gramática como sendo “a coordenação das fórmulas, leis ou regras da linguagem literária ou polida”, fenômeno que decorreria da observação dos “fatos da linguagem”, os quais estariam, de modo geral, sujeitos à imposição de *leis* ou *regras*, motivo pelo qual a gramática seria, portanto, “o sistema geral destas leis”. (RIBEIRO, 1923: 03) João Ribeiro trata ainda, em sua obra, da classificação e da formação dos vocábulos; da sintaxe portuguesa; da fonologia, etimologia e semântica da língua; e de vários outros aspectos do idioma, como sinais de pontuação e outras notações sintáticas.

Revelando uma visada mais larga e abrangente do que Júlio Ribeiro, seu antecessor, João Ribeiro destaca-se pelo didatismo recorrente e pela ousadia de algumas de suas opiniões, tornando sua gramática, naquele momento de nossa história cultural, uma das referências para os trabalhos gramaticográficos no Brasil.

No mesmo ano em que João Ribeiro publica sua gramática, duas outras obras similares vêm completar o quadro da gramaticografia finissecular: a *Gramática Analítica*, de Maximino Maciel; e a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pacheco Silva e Lameira Andrade.

A primeira delas considera a gramática uma “systematização lógica dos factos e normas de uma língua qualquer”, subdividindo-a em descritiva, histórica e comparativa. (MACIEL, 1918: 01) Para o autor, que posteriormente editaria sua obra sob o sugestivo nome de *Gramática Descritiva* (1894), o primeiro dos três tipos refere-se justamente ao que se convencionou chamar de gramática expositiva, caracterizando-se pela “systematização orgânica dos factos e normas próprios de

uma língua, isoladamente considerada". (MACIEL, 1918: 02) Incorporando, pela primeira vez numa gramática, a noção de *semiologia*, Maximino Maciel promove, de certo modo, uma inflexão nos estudos gramaticais da época, fazendo de sua obra uma referência para a gramaticografia da última quinzena do século XIX. (BASTOS, BRITO & HANNA, 2006)

Igualmente inovadora é a obra de Pacheco Silva e Lameira Andrade, para quem a gramática pode se subdividir em geral, histórica, comparativa e histórico-comparativa, sendo esta última, a melhor de todas, por ser a única que "ensina a dissecação científica dos vocábulos". (SILVA JÚNIOR & ANDRADE, 1913: 66) Como Maximino Maciel, a gramática de Pacheco Silva e Lameira Andrade também se destaca por trazer, de forma inaugural em nossa gramaticografia, os estudos voltados para a semântica da língua portuguesa. (GUIMARÃES, 2004)

Já em pleno século XX, merecem destaque as gramáticas de Eduardo Carlos Pereira (*Gramática Expositiva*, 1907) e a de Carlos Porto Carreiro (*Grammatical da Língua Nacional*, 1918), ambas encerrando, de certo modo, o ciclo da chamada gramaticografia científica no Brasil, antes que as obras inovadoras de um Said Ali, nas décadas de 1920 e 1930 (*Gramática Secundária da Língua Portuguesa*, 1924; *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, 1931) e de um Mattoso Câmara, na década de 1940 (*Princípios de Lingüística Geral*, 1941) pudessem marcar uma verdadeira inflexão nos rumos de nossos estudos lingüístico-gramaticais por aqui.

A gramática de Eduardo Carlos Pereira, já bastante estudada, (MOLINA, 2004; CASIMIRO, 2004) tendo

ultrapassado a centésima edição, representa, ao mesmo tempo, uma continuidade no modo como o conceito de gramática era concebido desde o final do século XIX e uma tentativa de renovação da tradição, adotando, como o título sugere, o método expositivo. Essa aparente contradição já se encontra presente desde o "Prólogo da Primeira Edição", onde o autor afirma ter procurado a resultante de duas correntes: "da corrente moderna, que dá ênfase ao elemento histórico da língua, e da corrente tradicional, que se preocupa com o elemento lógico na expressão do pensamento". (PEREIRA, 1958: 07) Procurando tratar dos aspectos da gramática da língua de forma abrangente – indo da fonética à morfologia, da sintaxe à estilística –, sua obra traz ainda considerações sobre a composição literária, as tipologias textuais, além de exercícios analíticos e quadros sinópticos. Tendo escrito prólogos bastante elucidativos, acerca dos objetivos de sua gramática, (FACCINA & CASAGRANDE, 2006) Eduardo Carlos Pereira destaca-se como um dos autores que mais contribuíram para a constituição de uma norma gramatical padrão no Brasil.

Menos conhecida que a anterior, a *Grammatical da Língua Nacional*, de Carlos Porto Carreiro, não ambiciona nenhuma inovação em termos de apresentação ou teorização das categorias gramaticais da língua e suas normas. Destaca-se, como aliás o próprio autor assinala no prefácio à primeira edição, pela abundância de exemplos e exercícios, os quais aparecem desde a primeira página da obra, estendendo-se, incansavelmente, por toda ela. (CARREIRO, 1918)

Se, por um lado, em termos de gramaticografia, a passagem do século XIX para o XX conheceu um período francamente opulento, por outro lado, essa abundância suscitaria uma série de conflitos em torno do uso e das normas gramaticais da língua portuguesa no Brasil, aos quais já aludimos anteriormente.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. Máscaras e Retratos. Estudos Literários sobre Escritores e Poetas do Brasil. São Paulo, Melhoramentos, 1962.

BASTOS, Neusa Maria O. Barbosa; BRITO, Regina H. Pires de; HANNA, Vera Lúcia H. “Gramaticografia Novecentista: Raízes Maximinianas”. In: BASTOS, Neusa Barbosa e PALMA, Dieli Vesaro (orgs.). História Entrelaçada 2. A Construção de Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa na Primeira Metade do Século XX. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006, p. 61-81.

BECHARA, Evanildo. “A Tradição Gramatical Luso-Brasileira”. Confluência. Rio de Janeiro, No. 10: 66-76, 1995.

BOSI, Alfredo. "As Letras na Primeira República". In: FAUSTO, Boris (dir.). História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro, Difel, 1977, Tomo III, Vol. 02, p. 293-319.

CARREIRO, Carlos Porto. Gramática da Língua Nacional. Rio de Janeiro, Jacintho Ribeiro dos Santos, 1918.

CASIMIRO, Arival Dias. *A Gramática Científica de Eduardo Carlos Pereira*. São Paulo, PUC-SP, 2004 (Tese de Doutorado).

CAVALIERE, Ricardo. “Uma Proposta de Periodização dos Estudos Lingüísticos no Brasil”. *Alfa. Revista de Lingüística*. São Paulo, Unesp, Vol. 45: 49-69, 2001.

FACCINA, Rosemeire Leão da Silva e CASAGRANDE, Nancy dos Santos. “A Gramática Expositiva da Língua Portuguesa: Uma

Abordagem Historiográfica”. In: BASTOS, Neusa Barbosa e PALMA, Dieli Vesaro (orgs.). *História Entrelaçada 2. A Construção de Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa na Primeira Metade do Século XX*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006, p. 82-101.

FÁVERO, Leonor Lopes. “A Produção Gramatical Brasileira no Século XIX – Da Gramática Filosófica à Gramática Científica”. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.). *O Discurso do Descobrimento: 500 e mais anos de discurso*. São Paulo, Edusp, 2000, p. 181-191. .

FILHO, Leodegário A. de Azevedo. “Os Estudos Filológicos e Lingüísticos no Brasil”. *Ensaio de Lingüística, Filologia e Edóctica*. Rio de Janeiro, Uerj, 1998, p. 19-44.

GALVÃO, Francisco. *A Academia de Letras na Intimidade*. Rio de Janeiro, A Noite, 1937.

GUIMARÃES, Eduardo. “Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: A Gramatização Brasileira”. In: GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs). *Língua e Cidadania. O Português no Brasil*. Campinas, Pontes, 1996, p. 127-138.

\_\_\_\_\_. *História da Semântica. Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil*. Campinas, Pontes, 2004.

KOERNER, Konrad. “O Problema da Metalinguagem em Historiografia da Lingüística”. *Delta. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. Campinas, Unicamp, Vol. 12, No. 01: 95-124, 1996.

LIMA, Joaquim Bento Alves de. *Academia Brasileira de Letras*. São Paulo, Revista dos Tribunais, 1942.

MACIEL, Maximino. *Grammatica Descriptiva, baseada nas Doutrinas Modernas*. Rio de Janeiro / Paris, Francisco Alves / Aillaud, 1918.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. *História da Língua Portuguesa. Século XIX*. São Paulo, Ática, 1988.

MOLINA, Márcia A. Guedes. *Um Estudo Descritivo-Analítico da Gramática Expositiva (Curso Superior) de Eduardo Carlos Pereira*. São Paulo, FFLCH/USP, 2004 (Tese de Doutorado).

NEVES, Fernão. *A Academia Brasileira de Letras. Notas e Documentos para a sua História (1896-1940)*. Rio de Janeiro, Publicações da Academia Brasileira, 1940.

ORLANDI, Eni P. *Língua e Conhecimento Lingüístico. Para uma História das Idéias no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2002.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática Expositiva (Curso Superior)*. São Paulo, Nacional, 1958.

PINTO, Edith Pimentel. *História da Língua Portuguesa. Século XX*. São Paulo, Ática, 1988.

PROENÇA, M. Cavalcanti. *Augusto dos Anjos e Outros Ensaio*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1959.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. “A Antologia Nacional e a Ascensão do Português no Currículo da Escola Secundária Brasileira”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, No. 35: 59-71, Jul. 2002.

RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1923.

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica Portugueza*. São Paulo, Teixeira & Irmão, 1883.

SILVA, Maurício. “*Ars recte loquendi*: Constituição da Gramática Brasileira Novecentista”. *Confluência*. Rio de Janeiro, No. 25/26: 234-242, 2003.

SILVA JÚNIOR, Pacheco da; ANDRADE, Lameira de. *Grammatica da Língua Portugueza para uso dos Gymnasios, Lyceus e Escolas Normaes*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1913.

SWIGGERS, Pierre. “Reflections on (Models for) Linguistic Historiography”. In: HULLEN, Werner (ed.). *Understanding the*

*Linguagens, Criatividade e Sentidos* - ISBN 978-85-86837-74-6

*Historiography of Linguistics Problems and Projects*. Münster, Nodus, s.d., p. 21-34 (Symposium at Essen, 23 – 25 November 1989).

Darcilia Simões & Eliana Meneses de Melo (Orgs.)

## **PARTE II - NOS PERCURSOS DA EDUCAÇÃO: LINGUAGENS E SUJEITOS**

## **DE SI: FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO COMO DIMENSÃO ESTÉTICA DA VIDA**

Mauro Maia LARUCCIA  
Rogério de ALMEIDA

### **INTRODUÇÃO**

Entre o sujeito ideológico pretensamente formado pela escola e seu esvaziamento apregoadado pela perspectiva pós-moderna, delineia-se uma alternativa na compreensão do sujeito a partir da noção de narrativa de si, pela qual atribuímos sentido à própria existência, compreendida como trajeto antropológico. Tal perspectiva afina-se com a dimensão estética da vida nietzschiana e realiza-se como (auto)formação, por meio das escolhas que efetuamos ao narrarmos nossa trajetória, prática patente nos memoriais, arquivos, blogs e nas mais diversas referências de que dispomos para nos construirmos como sujeitos.

### **O X DA QUESTÃO**

Era pós-industrial, sociedade transparente, capitalismo tardio, modernidade líquida, hiperrealidade, era da informação, era do vazio... Não são poucos os nomes que se despregam do termo pós-moderno e procuram dar conta, se não integralmente ao menos em partes e provisoriamente, do cenário contemporâneo em que vivemos. Embaralhada, fragmentada, cambiante, nossa época parece desafiar a astúcia dos analistas, filósofos, sociólogos, intelectuais, pesquisadores, estudiosos que esquadrinham a paisagem para entender o que aconteceu com as grandes narrativas, com os projetos que sonharam o

futuro, com a marcha da humanidade. Parece que se desmancharam no ar. Embora não como previsto. E se é difícil entender o presente, como calcular o futuro? Para que mundo educar a geração atual? Que sujeito somos e que sujeito queremos formar?

De um lado, os estudos pós-modernos apontam para um esvaziamento da noção de sujeito. De outro, os documentos oficiais que orientam as políticas públicas de educação traduzem a ideologia dominante na idealização de um sujeito do trabalho e da cidadania. Mas este horizonte de formação, embora continuamente repetido e na maioria das vezes sem reflexão, é incapaz de dar conta da complexidade em que vivemos. O sujeito que a escola quer formar, é preciso que se diga, tornou-se obsoleto (Almeida, 2010, p. 52-58), caindo em descrédito o discurso de que a escola pode transformar a sociedade, criando igualdade de condições para competir no mercado. No entanto, se este sujeito do trabalho e da cidadania não é mais capaz de orientar as narrativas educacionais, o sujeito delineado pelo pós-moderno surge enfraquecido, incapaz até mesmo de se constituir como sujeito.

O x da questão, o que não sabemos ainda, é sobre a possibilidade de o sujeito se constituir por meio da narração de si, da escultura de si (Onfray, 1995), por meio da criação de sentido que damos à nossa trajetória existencial. Sem dúvida, trata-se de uma dimensão estética da vida (Nietzsche, 2001), provavelmente pouco afeita às homogeneizações idealizadas pela modernidade, certamente descolada da ideia de revolução política, econômica ou social, mas possivelmente capaz de dar conta do que Maffesoli chamou de "vitalismo selvagem", o

"aspecto criador e criativo da vida, enquanto potência irreprimível" (Maffesoli, 2003, p. 139).

Antes de tratarmos da narração de si, vejamos brevemente como a noção de sujeito oscila entre os enunciados advindos dos documentos educacionais oficiais e das abordagens pós-modernas.

### **QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO E EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Em relação à Educação, a questão do sujeito a ser formado, o que equivale a dizer a finalidade da ação educativa, é reiteradas vezes apontada nos principais documentos que orientam as políticas públicas na área. A Constituição Federal de 88 expressa em seu artigo 205 que a Educação tem por objetivo o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Para a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), em seu artigo primeiro, a Educação é um processo abrangente de formação que se dá "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Embora haja o reconhecimento das diversas instâncias formativas, a LDB delimita seu espaço disciplinar à educação escolar, a qual "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (art. 1o., §2o.). Pelo menos em outras cinco ocasiões, serão reiteradas as finalidades educacionais vinculadas à qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania (artigos 2o, 22o, 27o III, 35o II, 36o I).

O *Plano Nacional de Educação* (PNE) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) também repetirão à exaustão a noção de exercício pleno da cidadania e preparação para o mundo do trabalho, balizando as expectativas do Estado em relação à atuação dos cidadãos, principalmente na observância de suas obrigações político-eleitorais, de participação na vida social e de convivência com os valores socialmente difundidos pelas ideologias vigentes, a partir de um conjunto de recursos culturais que se inicia com o domínio específico de um padrão de língua falada e escrita, passando pela lógica matemática, pelos princípios científicos e tecnológicos e culminando na percepção de mundo.

A recorrência das afirmações relacionadas ao trabalho e à cidadania denotam uma obsessão que vai além de meramente reforçar valores ideológicos, recaindo numa certa imprecisão que serve bem à multiplicidade de interesses de quem controla os mercados, além de apagar as desigualdade sociais, que jamais se restringiram a uma questão de oportunidade.

A imprecisão brota justamente da indefinição do que seja trabalho, ou para que trabalho a escola prepara. De certa forma, o trabalho se configura como horizonte último e fatal, condição de realização humana, determinismo sociocultural, às vezes maldição, quase nunca oportunidade de autorrealização.

Mas a escola não prepara para o trabalho, ao menos não em termos de orientação profissional, exceção feita às poucas escolas técnicas. Seu corpus curricular cristalizou-se e se reproduz nos materiais didáticos e, mais recentemente,

nas apostilas produzidas em massa e sem a mínima consideração com a realidade dos alunos a que se destinam.

As escolas particulares elitizadas assumem a postura de um ensino propedêutico, voltado aos vestibulares e à manutenção da situação socioeconômica familiar. Não há muita variação em relação às carreiras pretendidas, que oscilam entre administração, engenharia, medicina e direito. As práticas escolares pautam-se por um mimetismo social. O professor é uma espécie de gerente, os alunos são responsáveis pelas atividades operacionais, ouvindo as instruções e cumprindo-as: listas de exercícios, resumos, simulados, provas. As notas são a remuneração e o objetivo, a promoção de série ao final do ano letivo. Numa perspectiva meritocrática, os bons alunos são recompensados, alguns com prêmios, medalhas ou mesmo com um tratamento diferenciado por parte dos professores, coordenação e direção, de acordo com a lógica do ranqueamento. Os alunos que não se enquadram nesse *modus operandi* sofre sanções, cuja punição maior é a reprovação da série.

A questão do conhecimento, do saber, é aqui ignorada, ainda que os discursos afirmem o contrário. O poder emana das informações reproduzidas ou operadas nos espaços formais, a lista de exercícios, os simulados, as provas. A reflexão, a discussão, o diálogo, a produção coletiva, o qualitativo, o pensamento, a dúvida, a incerteza, a busca da verdade, enfim, as práticas produtoras de saber, responsáveis pelos sentidos que criamos e atribuímos à experiência de existir e partilhar socialmente essa existência são ignoradas ou minimizadas no ambiente escolar. No entanto, não se trata apenas de uma eleição de

procedimentos, ou de epistemologia, as próprias questões de interesse dos alunos são negligenciadas ou subordinadas à mesma lógica reprodutora, cujos objetivos finais é menos reproduzir conteúdos que moldar atitudes. O aluno, assim subordinado a esse regime escolar, é preparado para ser o gerente de amanhã no trabalho que vier a exercer.

No caso das escolas da rede pública, principalmente as periféricas, as práticas são mais diversificadas ou plurais, influenciadas pela formação do professor, pela orientação da coordenação, quando há, ou pelo comprometimento do professor ou mesmo sua concepção de docência. Embora haja ações louváveis, que merecem reconhecimento, na maior parte das vezes negligenciado, impera o descompasso entre as perspectivas dos professores e dos alunos. Se estes questionam a finalidade ou mesmo a natureza do que fazem na escola, aqueles terão imensa dificuldade de convencê-los do que apregoa o discurso ideológico vigente, de que a escolarização é o melhor caminho para transpor as desigualdades sociais. O discurso – ainda que emane dos documentos oficiais, ressoe nos cursos de formação e se repita indefinidamente na sala de aula – é desacreditado pelos alunos. Descoberto o blefe (Kodo, 2001), as estruturas se abrem e a palavra deixa de significar. Alguns alunos aprenderão a blefar e procurarão fazer uso do discurso em seu proveito, outros resistirão ao Estado, representado pela escola e pela autoridade do professor, outros ainda sobreviverão aderindo mais ou menos ao que é proposto. Em síntese, a escola reproduz as desigualdade sociais e prepara seus alunos para os diferentes níveis de empregabilidade. No caso da escola pública, a grande massa dos egressos se destina a trabalhos

operacionais. Serão gerenciados pelos egressos do ensino particular.

Evidentemente, o quadro não é estático, mas a dinâmica da ascensão social é sempre restrita e o papel da escola mínimo, ainda que paradoxalmente se sobrevalorize a diplomação (Tragtemberg, 1976). Se o pressuposto da educação formal é ofertar condições de igualdade para o desenvolvimento do educando, falhou em seu projeto, como aliás falharam todos os projetos modernos, ainda que seus discursos perdurem em determinados setores da vida social.

## **O SUJEITO DESSUBJETIVADO**

Se o discurso ideológico vigente na Educação não se alterou substancialmente em relação ao projeto moderno, ainda que suas práticas tenham incorporado as atualizações neoliberais dessa mesma ideologia, o sujeito que idealiza tornou-se obsoleto, dando margem a diversas ponderações acerca de um sujeito pós-moderno.

Em linhas gerais, trata-se de um esvaziamento do sujeito, que se desenha enfraquecido, cujo pensamento é débil (Vattimo, 1988), cujas ambições hiperindividualistas são paradoxais (Lipovetsky, 2007), que opera por meio da ironia, da revisita não inocente ao passado (Eco, 1985), enfim, um sujeito dessubjetivado (Agamben, 2009).

Evidentemente, não só não há consenso entre os analistas pós-modernos, como boa parte oscila em graus diversificados de humor e expectativa, da desilusão ao otimismo, da discrepância entre o hiperindividualismo (Lipovetsky, 2007) de uma era do vazio (Lipovetsky, 1988)

ao apagamento do indivíduo pelo "ser-conjunto" representado pelas tribos (Maffesoli, 1987, 2005), numa sociedade dionisíaca que valoriza o dispêndio e a efervescência.

Em todos os espectros, desde os entusiastas aos críticos mais mordazes passando pelos moderados, a representação do sujeito indica um decréscimo, uma mobilidade desconcertante, uma perda difícil de mensurar. Algumas leituras pontuais podem ilustrar a situação.

Alain Fienkinkraut (1989) chama de "derrota do pensamento" o que caracteriza como a relativização de todos os valores, "um par de botas vale o mesmo que Shakespeare", denunciando o consumismo, a distração, o presenteísmo e outras tantas características da contemporaneidade que apontariam para o fiasco do sujeito emancipado, autônomo, capaz de pensar criticamente a realidade.

Indo mais longe em suas constatações, Agamben (2009) delinea a dessubjetivação do sujeito a partir das leituras que empreende de Michel Foucault. Vale lembrar que, em sua última fase, o filósofo francês, inegavelmente influenciado por Nietzsche, postulou um sujeito que cuida de si, ou seja, que constitui sua subjetividade a partir da experiência, do modo como se relaciona consigo mesmo: "governar a própria vida para lhe dar a forma mais bela possível, aos olhos dos outros" (Foucault, 2006, p. 244). No entanto, para Agamben, o contemporâneo dessubjetiva o sujeito, já que este não teria opções frente aos dispositivos, principalmente os tecnológicos: "aquele que se deixa capturar no dispositivo 'telefone celular', qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsionou, não adquire,

por isso, uma nova subjetividade, mas somente um número pelo qual pode ser, eventualmente, controlado" (Agamben, 2009: 48). O enfraquecimento do sujeito, dessubjetivado diante da proliferação de dispositivos, é denunciado pelo "eclipse da política, que pressupunha sujeitos e identidades reais (...) [e pela] singular inquietude do poder exatamente no momento em que se encontra diante do corpo social mais dócil e frágil jamais constituído na história da humanidade" (Agamben, 2009: 48-49).

Bauman lê o sujeito da "modernidade líquida" pela prática do consumo, a qual o subjugua às regras do mercado: a) todo produto destina-se ao consumo, b) o consumo visa à satisfação de desejos e c) o valor a ser pago depende da sua confiabilidade quanto à promessa de satisfação. Como consequência, as relações humanas se subordinam à lógica das relações entre consumidores e objetos de consumo, ou seja, o sujeito torna-se mercadoria: "A 'subjetividade' do sujeito, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável" (Bauman, 2008, p. 20). O sujeito aqui não só se enfraquece como se torna objeto de consumo de outros sujeitos, enquanto ele mesmo, como sujeito, é também consumidor de outros sujeitos-mercadoria. Não se trata apenas de uma visão pessimista do sujeito contemporâneo, mas da negação mesma da possibilidade de o sujeito se constituir como sujeito. Ou seja, está fadado a ser mercadoria.

Em outra perspectiva, bem menos desalentada e ameaçadora, Stuart Hall (2006, p. 10-13) desenha com agilidade e clareza as mudanças nas concepções de

identidade em relação à constituição histórica de um sujeito do Iluminismo, sociológico e pós-moderno. O primeiro baseava-se num indivíduo "centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação". O sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno, no qual a identidade se forma na interação entre o eu e a sociedade: "o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem". Finalmente, o sujeito pós-moderno não tem identidade fixa, mas transita numa "celebração móvel": o sujeito assume identidades diferentes de acordo com o momento, sem que se unifiquem em torno de um eu coerente. "A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis".

Essa perspectiva de interpretação põe em relevo a mobilidade identitária largamente constatada na contemporaneidade e, embora reconheça a possibilidade de novas identidades e novos sujeitos, as mudanças no mundo pós-moderno são caracterizadas pelo negativo, por meio de noções como "descontinuidade", "fragmentação", "ruptura", "deslocamento" etc. Entretanto, é inegável que a visão de Stuart Hall valoriza a abertura, a pluralidade, as escolhas de ocasião, a narração dinâmica de si, que ganha contornos diferenciados de acordo com momentos diversos da trajetória e em contextos também diversificados.

De resto, essa mesma possibilidade foi preconizada pelo poeta português Fernando Pessoa, que se multiplicou em quatro heterônimos – Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Fernando Pessoa ele mesmo – para afirmar visões de mundo e sensibilidades paradoxais, ainda que concebidas por um único sujeito criador. Se parte da crítica pendeu para uma leitura da fragmentação, do esvaziamento do sujeito, houve quem soube reconhecer a complexidade de seu pensamento, caso de Alain Badiou (1998), que não titubeou em afirmá-lo um pensador simultaneamente platônico e antiplatônico, desafiando assim a filosofia a pensar à sua altura, ou seja, incorporando as direções contrárias de um mesmo vetor na compreensão da realidade. Trata-se da valorização da coincidentia oppositorum, sem dúvida, mas também da criatividade do sujeito capaz de narrar-se de modo plural, construindo-se como sujeito, por meio da atribuição de sentido dado à sua trajetória e ao seu modo de viver.

Recapitulando: há uma tendência dos estudos pós-modernos, ainda que não homogênea, de esvaziar o sujeito de sentido, enfraquecendo-o até perder a possibilidade de se constituir, de se (auto)formar. Debilitado, deslocado, desajuizado, esse sujeito flutua em torno de forças socialmente constituídas para iludi-lo, dessubjetivá-lo, entorpecendo-o com promessas de felicidade, de satisfação, de consumo etc.

Outra voz dissonante que podemos convocar para contrapor essas leituras é a de Louis L. Kodo (2001), cuja leitura do pós-moderno aponta para a abertura do gozo. Se antes a sociedade se dividia entre os "amassadores de pão" e os "bebedores de vinho", ou seja, entre os que

trabalhavam e os que gozavam, o contemporâneo vê o gozo se expandir como valor. O trabalhador não se confina mais na seriedade dos valores representados pelo mundo do trabalho, da ordem, do pecado, mas, ao contrário, quer partilhar dos mesmos prazeres de uma vida que se consome. Trata-se, evidentemente, da valorização do senso comum, do cotidiano, do instante vivido, da distração, do prazer, mas também da possibilidade de o sujeito se construir por meio das narrativas que empreende sobre e de si mesmo.

### **A NARRAÇÃO DE SI**

Das tentativas de se compreender o homem do ponto de vista antropológico, numa perspectiva abrangente, de sobrevoo, que ultrapasse as conjunturas de uma dada época, duas contribuições surgem como fundamentais: o trajeto antropológico, de Gilbert Durand, e a noção de homo sapiens demens, de Edgar Morin. Essas definições de homem, não só convergentes como também complementares, são a base mesma, o fundamento necessário para se compreender esse sujeito que narra a si mesmo.

O trajeto antropológico responde às divergências relativas à primazia da cultura sobre a natureza ou vice-versa, pela qual o homem se distingue dos demais animais por transformar a natureza, criando assim a cultura. Nessas perspectivas reducionistas, ora prevalece o aspecto biológico na constituição do humano, ora o oposto, em que seus sistemas de simbolização (a cultura) é sobrevalorado em relação ao mundo natural (não modificado). O equívoco dessas abordagens está menos em supor esta ou aquela

força como prevalecente do que em operar por meio de uma lógica antitética. De fato, Durand (1998) mostra como o terceiro excluído, da lógica aristotélica, se faz presente na constituição do humano, por meio da coincidentia oppositorum, ou seja, da conjunção dos contrários que formam o tertium datum, o terceiro incluído.

Isso significa que o homem participa simultaneamente da natureza (reino da objetividade) e da cultura (construção do subjetivo). O trajeto antropológico atesta, então, a troca incessante que ocorre entre as pulsões subjetivas e as intimações do mundo dado, seja ele em sua dimensão cósmica ou social (Durand, 1997, p. 41). Pela reflexologia, afirma que o homem nasce com dominantes prontas, como a postural, a digestiva e a rítmica-sexual, as quais, em contato com o universo da cultura, possibilita a apropriação, a interpretação e a produção de símbolos. Em outras palavras, é condição biológica do homem sua predisposição para formar imagens, embora estas se manifestem a partir do contato com a cultura. O homem é, simultaneamente, produto e produtor de cultura, um animal symbolicum, como atesta Cassirer (1994: 50).

Por outra via argumentativa, mas chegando ao mesmo ponto, Edgar Morin vê o nascimento da cultura, portanto do humano, na brecha antropológica instaurada a partir do conflito entre a objetividade da morte e o desejo subjetivo de transpô-la por meio de sua significação. O homem constata objetivamente sua finitude temporal, mas subjetivamente a nega, atribuindo sentido à morte, por meio do sepultamento, e, conseqüentemente, à vida, por meio dos símbolos que buscam a permanência. Nasce, então, um conjunto de simbolizações, entre as quais a

própria linguagem, que entre tantos usos busca dar conta de sua experiência de existir. Contestando as abordagens que reduzem o homem a um ser pensante, que daria conta objetivamente da explicação do mundo, Morin (1973, p. 110) delinea o que batiza de *homo sapiens demens*, ser afetivo e instável, que "sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela".

É esse *sapiens demens* que, a despeito de qualquer época e conjuntura, permanece no sujeito e aflora no modo como vive, como significa sua existência, como narra a si, como experimenta a vida. As metanarrativas, isto é, as grandes narrativas que ordenam o pensamento do mundo (iluminismo, marxismo etc.), e que segundo Lyotard (2002) perdem força na condição pós-moderna, tendem a ignorar o local, o periférico, o senso comum, a vida cotidiana, as pequenas coisas da vida. No entanto e segundo Nietzsche (2001, §299), "nós, porém, queremos ser os poetas da nossa vida", numa dimensão em que a arte não se resume aos objetos, mas se estende ao modo de viver (Foucault, 2006).

Essa arte de viver será também valorizada por Michel Onfray (1995), que restabelece uma filosofia hedonista, com desdobramentos éticos, econômicos e estéticos, por meio da noção de escultura de si: "a arte já esteve certamente mais próxima daquilo que deveria ser hoje: uma prática da vida cotidiana, um exercício de existência. O instante foi provavelmente investido de potências com as quais se exprimem as forças, as energias, as vontades" (Onfray, 1995: 83).

Ora, essas constatações, às quais poderíamos somar as contribuições de Marcos Ferreira Santos (2005; 2010) – principalmente em suas reflexões sobre a jornada interpretativa – e Gilles Deleuze (1997, p. 15) – "Fim último da literatura: pôr em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida" – tendem a valorizar a constituição do sujeito por meio de sua expressão criativa e criadora. O sujeito situa-se no mundo menos pela narrativa que faz do mundo que pela narração que faz de si. Em outras palavras e retomando os estudos hermenêuticos de Paul Ricoeur (2008, p. 68), assim como o leitor compreende-se diante da leitura do texto, cuja interpretação diz mais de si que do autor do texto lido, o sujeito que se narra compreende o mundo a partir da compreensão de si. É ao compreender-se que o homem compreende o mundo, é compreendendo o mundo que o homem se compreende nele, se situa, se constitui como sujeito.

Essa dimensão de sujeito não pretende, no entanto, apagar ou minimizar as intimações, influências e pressões exercidas pela sociedade, seja ela contemporânea ou de qualquer época. Não só é legítimo analisar o impacto que a sociedade de consumo, que a era da informação, que as mudanças tecnológicas exercem sobre o sujeito, como é pertinente compreender que narrativas advêm e advirão desse quadro. No entanto, assim como não se pode apagar o polo objetivo (negligenciar as conjunturas, pressões, narrativas, imaginários da época), também não se pode obscurecer o polo subjetivo (esquecer que o sujeito se narra, se constitui, se situa nesse mesmo mundo).

Nessa perspectiva da narração de si, embora não seja imprescindível a materialidade do relato, há vários produtos que mostram a importância de se contar a própria história ou de listar as referências constituídas ao longo do tempo ou ainda de exercitar a reflexão ou mesmo revisitar a memória, seja para a própria constituição identitária, seja para expor uma experiência de vida ou mesmo profissional, seja para assumir-se como sujeito de sua própria trajetória existencial.

Os memoriais circunstanciados escritos para concurso ou para qualificação de mestrado ou doutorado são um bom exemplo. Ainda que se destinem prioritariamente à análise das realizações acadêmicas e profissionais, guardam uma dimensão de memória, de trajeto e de sentido cuja carga afetiva é inegável. São testemunhos de vida, em que as escolhas cruciais ganham maior contorno, em que as origens são rememoradas, em que as dificuldades, os sonhos, as conquistas são redimensionadas de acordo com o momento vivido e a finalidade almejada.

Os arquivos de vida também são exemplos dessa narração de si. Segundo Philippe Artières (1998), escrevemos diários, guardamos cartas, documentos, papéis, ordenamos a vida e, se assim o fazemos, é tanto por uma injunção social quanto por uma intenção autobiográfica. Segundo o autor, "arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência" (Artières, 1998: 11).

Com as novas mediações possibilitadas pela rede mundial de computadores, as páginas pessoais, os perfis das redes de relacionamento e, principalmente, os blogs, "uma narrativa publicada eletronicamente a partir de um determinado autor com uma variedade de temas" (Neal, 2005, p, 18), enfatizam o processo de comunicação e a interatividade entre autor e leitores, que podem postar comentários, respostas, opiniões. Para além de seus usos informativos ou de seus fins educativos possíveis (Larrucia, 2010), os blogs são, dependendo da amostragem que se privilegie, arquivos pessoais, (auto)referências, testemunhos, diários ou mesmo suporte jornalístico. Em (quase) todos os casos, trata-se de uma manifestação autoral e, nesse sentido, com maior ou menor propriedade, realiza-se uma narração de si, emerge um processo de atribuição de sentido, quando não explicitamente à trajetória pessoal, de modo indireto, por meio dos temas eleitos e da expressão particular.

Todas essas situações dão prova de um sujeito que, ao narrar a si mesmo, evidencia uma educação que não é meramente acúmulo de conhecimento, mas dimensionamento estético da vida. A narração de si põe em relevo os nós formativos, as referências eletivas, a ética que se mostra no modo de viver, as afeições e rejeições, enfim, todos os pontos que expressam um sujeito que se autoconstrói em contato com o mundo, com os outros e consigo.

E por fim, não podemos nos esquecer também dos relatos orais, dos "causos", das mais diversas, recortadas e provisórias manifestações autobiográficas em que a narração de si surge para dar conta de uma dimensão importante da vida individual,

que é o destino. E aqui não se trata de olhar para frente nem de antecipar o que é e será sempre aberto ao acaso, mas de compreender destino como a narração do que se passou, do que me trouxe aqui, do sentido que escolho agora para o que quero contar de mim. Nas palavras de Deleuze:

O destino não consiste em relações de determinismo, que se estabelecem pouco a pouco, entre presentes que se sucedem conforme a ordem de um tempo representado. Entre os presentes sucessivos, ele implica ligações não localizáveis, ações à distância, sistemas de retomada, de ressonância e de ecos, de acasos objetivos, de sinais e signos, de papéis que transcendem as situações espaciais e as sucessões temporais. Dos presentes que se sucedem e exprimem um destino, dir-se-ia que eles vivem sempre a mesma coisa, a mesma história, apenas com uma diferença de nível: aqui mais ou menos descontraído, ali mais ou menos contraído. Eis por que o destino se concilia tão mal com o determinismo, mas tão bem com a liberdade: a liberdade é de escolher o nível. A sucessão dos atuais presentes é apenas a manifestação de alguma coisa mais profunda: a maneira pela qual cada um retoma toda a vida, mas a um nível ou grau diferente do precedente, todos os níveis ou graus coexistindo e se oferecendo à nossa escolha, do fundo de um passado que jamais foi presente (Deleuze, 1988: 147).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. Educação Contemporânea: a sociedade autolimpante, o sujeito obsoleto e a pedagogia da escolha. Revista Educação: teoria e prática, Vol. 20, nº 34, jan, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2850/2698>

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó/SC, Argos, 2009.

ARTIERES, Philippe. Arquivar a própria vida. Revista Estudos Históricos, Vol. 11, No 21, 1998.

BADIOU, Alain. Pequeno Manual de Inestética. Lisboa, Instituto Piaget, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BRASIL, Congresso Nacional Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

CASSIRER, Ernst. Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. Martins Fontes, São Paulo, 1994.

DELEUZE, Gilles. Crítica e Clínica. São Paulo, Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

DURAND, Gilbert. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro, Difel, 1998.

ECO, Umberto. Pós-Escrito ao Nome da Rosa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

FERREIRA-SANTOS, M. Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi. São Paulo, Editora Zouk, 2a. ed., 2005.

FERREIRA-SANTOS, M. Ancestralidade do Barro: cangomas da afrodescendência. Espiral negra: ciência e movimento. Perus, Edições Toró, p. 3-17, 2010.

FINKIELKRAUT, Alain. A Derrota do Pensamento. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

- FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política* (Coleção Ditos e Escritos V). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. São Paulo, DP&A, 2006.
- KODO, Louis L. *Blefe: o gozo pós-moderno*. São Paulo, Zouk, 2001.
- LARUCCIA, Mauro M. "O uso do blog nos ambientes de aprendizagem". in: BASSIT, Ana Z. *O Interdisciplinar: olhares contemporâneos*. São Paulo, Factash, 2010.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa, Relógio D'Água, 1988.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio, 2002.
- MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.
- MAFFESOLI, Michel. *O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo, Zouk, 2003.
- MAFFESOLI, Michel. *A Sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia*. São Paulo, Zouk, 2005.
- MEC. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, INEP, 2001.
- NEAL, S. What about those blogs. *Public management*, p. 18-21, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- ONFRAY, Michel. *A Escultura de Si: a moral estética*. Rio de Janeiro, Rocco, 1995.

RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e Ideologias*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

TRAGTENBERG, M. *A Escola Como Organização Complexa*. In: GARCIA, Walter. (org.) *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, pp. 15-30, 1976.

VATTIMO, Gianni; ROVATTI, P. A. (eds.). *El Pensamiento Débil*. Madrid, Cátedra, 1988

## **O PROCESSO DE INTERAÇÃO NAS AULAS DE LITERATURA: CRENÇAS E EXPECTATIVAS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

Eliana Vianna BRITO

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo, parte de uma pesquisa maior, tem como objetivo discutir o modo pelo qual o aluno do curso de Letras, durante seu processo de formação como professor de Língua e Literatura, deixa-se constituir pelas suas crenças e expectativas construídas ao longo de sua vida como estudante. Partimos do princípio de que tais crenças, muitas vezes inconscientes, interferem positiva ou negativamente não só em sua vida acadêmica, como também em sua futura atuação como professor. Para confirmarmos ou refutarmos tal hipótese, aplicamos um questionário para dezessete alunos do curso de Letras de uma Universidade da Grande São Paulo. A análise dos dados, respaldada pela Análise do Discurso, permitiu-nos verificar que as opiniões dos sujeitos são provenientes de um imaginário social, coletivo, que constitui sua memória discursiva. Isto significa que, muito do que os professores em formação acreditavam quando na Educação Básica, ainda persiste nesta etapa do Ensino Superior.

Com a finalidade de caracterizar o perfil do aluno do curso de Letras, procuramos obter respostas para as seguintes questões: quais são as crenças e expectativas do aluno do curso de Letras? Como esse aluno, futuro professor de Língua Portuguesa e/ou Estrangeira, e suas

respectivas literaturas, vislumbra seu processo de profissionalização? Quais são as contribuições que ele espera de um curso de Graduação?

Na verdade, percebe-se que muito do que os graduandos acreditam sobre a "escola" vem de suas próprias experiências como estudantes da Educação Básica. Durante esse período, eles formaram crenças sobre si próprios e suas capacidades, sobre a natureza do conhecimento, e sobre como o conhecimento é adquirido ou "aprendido". Essas crenças geralmente são inconscientes. Por serem tão habituais, elas são raramente questionadas – mesmo quando a pesquisa demonstra que são falhas. Mas sua influência não é menos poderosa sobre as escolhas que os professores fazem, seus comportamentos, e a atmosfera de suas salas de aula.

Por esse motivo, esse trabalho, parte de uma pesquisa maior, propõe-se a discutir o modo pelo qual essas crenças interferem no processo de formação de professores de Língua materna, afetando sua vida escolar do graduando e também sua prática como futuro professor.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A atividade de ensinar está intimamente relacionada às crenças pessoais do professor (que são referências importantes para ele) e as suas atitudes em sala de aula são o resultado de suas crenças (LUNENBURG & SCHMIDT, 1989). Na realidade, vários teóricos já se dedicaram aos estudos relacionados à influência das crenças na atuação profissional do professor. Podemos destacar, por exemplo, Clark & Peterson (1986), para quem o comportamento

docente é fortemente influenciado e até mesmo determinado pelos processos de pensamento dos professores. Pelo fato de as crenças individuais afetarem significativamente o comportamento dos docentes, a compreensão do sistema educativo, sua problemática e complexidade de suas relações interpessoais (ECALLE, 1998) demandam um estudo aprofundado das crenças e seu efeito nos professores e na vida acadêmica (LUNENBURG & SCHMIDT, 1989), bem como na cultura, no desenvolvimento profissional e na preparação do futuro professor (ASTON, 1990).

Conhecer a distinção entre os sistemas de crenças e os sistemas de conhecimento do professor, segundo Abelson (1979) e Nespor (1987), também é importante. Para Nespor, as crenças são mais influenciáveis do que o conhecimento na forma como as pessoas organizam e definem tarefas e problemas, pois predizem o comportamento.

Kudriess (2005) ressalta que um aspecto que não pode ser negligenciado em um estudo sobre as crenças, é o conhecimento do modo pelo qual elas são originadas, se através do processo de aculturação e construção social (VAN FLEET, 1979), se da incorporação de idéias de outras pessoas (Lasley, 1980) ou se de inferências de si mesmas, ambiente e circunstâncias (NISBETT & ROSS, 1980).

A reflexão sobre o ensino ou "*reflective teaching*" tem se tornado essencial na educação do professor (ZEICHNER & LISTON, 1996), uma vez que este deve considerar as pressuposições e as crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua.

De um modo geral, existem duas crenças compartilhadas por muitos sobre a educação. São elas: o conhecimento é objetivo (ele existe em alguma forma pura, fora da mente); e a tarefa da educação é transmitir essas informações para todas as gerações. Pela simples razão de que os educadores cresceram nesse sistema de crenças, eles efetivamente ignoram ou racionalizam uma enorme quantidade de evidência científica sobre o conhecimento gerado internamente e a ineficácia da "transmissão" no processo ensino/aprendizado.

Inevitavelmente, ao tratarmos das crenças e expectativas do futuro professor, é necessário questionar a visão de identidade que, conforme ressalta Coracini (2003), permeia os vários estudos sobre sala de aula e sobre o docente.

Ao focalizarmos a identidade, remetemo-nos também à questão da diferença pois "a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros" (SOUZA, 1994, p.17). Por outro lado, há que se ressaltar o fato de que, de acordo com a perspectiva freudiana, nossas identidades são formadas com base em processos psíquicos que se situam no inconsciente e, por esse motivo, funcionam no interior de uma "lógica" muito diferente daquela lógica racional.

Se retomarmos os estudos de Lacan, reinterpretados por Coracini (2003), vamos encontrar a afirmação de que a constituição do inconsciente, que está intimamente ligado à linguagem, se dá em razão de sua relação com o Outro. Assim, a autora ressalta que a identidade se forma ao longo de nossas vidas, através de processos inconscientes, e não como algo inato, como sugerem alguns estudiosos da linguagem.

Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos (CORACINI, 2003 a, p. 243).

Se a questão da identidade é algo tão dinâmico, então podemos considerar que sua constituição se dá em razão do modo pelo qual percebemos a visão que o Outro tem de nós. Em outras palavras, “sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser” (CORACINI, 2003, p.243) .

### **AS EXPECTATIVAS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

No interior da Análise do Discurso de linha francesa, concebe-se a heterogeneidade do sujeito como um fator importante, que dá conta de explicar seu caráter incompleto, descentrado, cindido. Ora, se somos incompletos, se a completude do ser é algo inatingível, conseqüentemente, a identidade desse ser não poderá ser estática, uma vez que somente por intermédio da interação com o Outro é que o indivíduo será capaz de rever sua forma de pensar o mundo e pensar a si mesmo.

Ao pensarmos, pois, em identidade, remetemo-nos às crenças e expectativas que nos constituem como sujeitos. E, no caso específico de professores em formação, evidentemente que a análise de seu discurso será atravessada por outros dizeres, outras vozes constitutivas de sua identidade.

Inegavelmente, “a identidade do professor de língua materna e estrangeira se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito” (CORACINI, 2003 b, p. 193) . Tal afirmação tem como ponto de partida a noção de discurso como dispersão e a noção de sujeito heterogêneo, habitado pelo inconsciente e pelo desejo do outro, pois é por intermédio desse olhar do outro que o sujeito constrói sua própria imagem.

Nesse sentido, algumas afirmações tais como:

- a) O aluno deve aprender os pontos básicos de um assunto antes de abordar problemas mais complexos.
- b) Uma sala de aula silenciosa conduz ao aprendizado.
- c) As notas motivam os alunos a estudarem mais.
- d) Em geral, os conceitos mais importantes são os que aparecem nos guias dos programas escolares.
- e) A capacidade do estudante é mais fixa do que variável.

são tomadas, por muitos professores, como fatos inquestionáveis (YERO, 2002), quando nada mais são do que crenças que fazem parte de sua memória discursiva, entendida aqui como “um saber discursivo que possibilita que as nossas palavras façam sentido. Isto ocorre porque algo fala antes, em outro lugar, de forma independente do discurso que é proferido na atualidade”(PATRIOTA e TURTON, 2004, p. 13). Esse saber corresponde ao já dito e esquecido, mas que continua presente e nos afeta em sua qualidade de “esquecimento”.

Yero (2003) argumenta que as afirmações são generalizações e, muito embora existam contextos em que podem ser verdadeiras, existem muitos outros em que elas não são. Por esse motivo, muitas crenças podem ser consideradas perigosas, pois são tomadas como um fato, isto é, são presumidas como verdadeiras em algum sentido absoluto; assim é comum serem consideradas como guias inflexíveis para as escolhas comportamentais.

Ora, sabemos que o professor em formação é um ser social cuja teia de expectativas e representações, constitutivas de um tecido social, cultural e histórico, influencia sobremaneira a sua forma de pensar e agir.

Daí a importância de, no decorrer de sua graduação, o discurso desse professor ser analisado e discutido criteriosamente, para compreendermos as crenças e expectativas que possui durante seu processo de formação docente.

Para isso, em uma classe de 3º semestre do curso de Letras de uma universidade particular da Grande São Paulo, na qual é ministrada a disciplina Literatura Brasileira A, solicitamos aos sujeitos (17 alunos) que respondessem às seguintes questões:

- a) Quais suas expectativas em relação ao curso de Letras?
- b) Que característica você aprecia em uma aula de Literatura?
- c) O que lhe desagrada em uma aula de Literatura?
- d) O que você gosta de ler? Lê por necessidade?

- e) O que você espera em relação ao ensino dos aspectos formais da língua?

Em razão do objetivo deste trabalho, vamos nos ater às três primeiras questões cujas respostas, a nosso ver, estão mais voltadas para a identificação das expectativas e crenças do futuro professor de Língua materna.

Em relação ao primeiro questionamento – quais suas expectativas em relação ao curso de Letras - , observamos algumas imagens idealizadas do futuro professor, tais como:

- a) O curso me capacita para poder passar os conhecimentos aprendidos para meus alunos.
- b) Minhas expectativas são enormes: ingressar no mercado de trabalho e ser a melhor;
- c) Minha expectativa é sair da universidade capacitada para não apenas lecionar, mas sim educar, saber o que estou ensinando.
- d) Ser uma ótima profissional, tendo uma boa bagagem de conhecimento, podendo passar confiança aos meus futuros alunos
- e) Espero sair da faculdade capaz de transmitir da melhor forma os meus conhecimentos adquiridos aqui no curso de Letras; para isso espero um curso rico em conteúdo e professores capazes de nos ajudar a sermos bons mestres no futuro

Em (a) e (e) por exemplo, temos a visão de que o conhecimento “é passado” para os alunos, como algo automático. Ora, sabemos que essa concepção de

“transmissão de conhecimentos do professor para o aluno” faz parte de uma crença tradicional que se alastrou em nossa sociedade durante anos, à qual o futuro professor ainda se encontra ligado. Por mais que discutamos, em sala de aula, que o processo de construção do conhecimento se dá de maneira socializada, de que o professor não é o detentor do saber, e de que o aluno, por sua vez, não é o receptáculo passivo desses saberes, ainda assim, percebemos que faz parte do imaginário dos sujeitos essa concepção estereotipada do processo ensino-aprendizagem.

Já em (b) , ao afirmar que pretende ser “a melhor”, o sujeito ignora o fato de que, para ser um bom professor, existem vários aspectos conjunturais a serem considerados, isto é, entram em jogo não só a sua formação, mas também o contexto profissional no qual ele atuará como professor. Em (c) e (d) também observamos essa visão de professor vocacionado, modelo, amigo, educador. Assim, a memória discursiva desses sujeitos é habitada pelo imaginário socialmente construído, acerca da imagem do professor, como uma “ espécie de missionário chamado a educar à maneira do religioso, cuja vocação é evangelizar, provável vestígio do tempo em que ensinar não era profissão, mas missão” (CORACINI, 2003, p. 245).

Tais crenças denotam, portanto, a existência de um sujeito que

em constante mutação, encontra-se, sempre e inevitavelmente, entre o desejo da plenitude e da completude, e a contingência da falta e do conflito, entre o ser consciente, que tudo pode e tudo sabe e o ser inconsciente, que deixa resvalar o indesejado, o equívoco , o inefável. (CORACINI, 2003 b, p.323)

Quanto ao segundo questionamento: “Que característica você aprecia em uma aula de Literatura?”, agrupamos as opiniões em três grandes categorias

1ª) a disciplina Literatura Brasileira é valorizada em razão dos aspectos históricos que podem ser estudados nas obras, como podemos observar nas respostas abaixo:

- a) as histórias que nos dão um conhecimento
- b) o conhecimento que a disciplina me transmite acerca da história de uma maneira geral
- c) adoro essa aula; com ela podemos buscar nossas origens, culturas e histórias;
- d) os aspectos históricos relacionados à mesma; aliás seria enriquecedor se as disciplinas História Geral e História do Brasil fizessem parte do currículo do curso de Letras.

Novamente, aqui se percebe a existência do ser incompleto, uma vez que, por intermédio da aula de Literatura, o sujeito pode buscar suas origens, cultura e histórias. Tal incompletude se revela também no fato de que as próprias aulas de Literatura deveriam ser complementadas por aulas de História Geral e História do Brasil. Tem-se também a crença de que a disciplina “transmite” conhecimentos, o que, de uma certa forma, retoma a crença tradicional de que a escola é transmissora de conhecimentos. Vê-se, pois, o dizer do sujeito permeado pela memória discursiva, de cuja origem possivelmente ele não tem consciência.

2ª) a disciplina é apreciada pelos sujeitos porque seus professores apresentam domínio do conteúdo e interagem com a classe:

- e) a riqueza do material didático e a facilidade com que os professores nos remetem aos períodos literários;
- f) quando existe o entrosamento do professor com a matéria;
- g) domínio do conteúdo por parte do professor, respeito aos alunos e uma compreensão devido ao dia-a-dia agitado dos alunos, principalmente os que trabalham, mesmo sabendo que não devemos misturar, ou melhor, trazer os problemas para dentro da sala de aula.

Em (e), temos a supervalorização do material didático utilizado, como se tal recurso, por si só, desse conta do processo de construção do conhecimento. Quanto à visão que o sujeito possui acerca do professor, há uma coincidência entre (e) e (f): ambos consideram que o professor, além de dominar a matéria, deve se envolver com a classe, de modo que a interação se concretiza satisfatoriamente.

Observa-se, em (g), a visão idealizada construída acerca do professor – um ser que não só domina o conteúdo e respeita o aluno, mas também compreende a vida agitada daqueles que trabalham. Ao reconhecer que tal compreensão extrapola as atribuições docentes; no entanto, o sujeito utiliza-se do argumento sob a forma de concessão, acrescido de uma negativa, que só faz emergir a idéia afirmativa: a de que os alunos trazem os problemas

para dentro da sala de aula. Conforme os pressupostos da AD, o exemplo acima evidencia o sujeito dividido, heterogêneo, em conflito com aquilo em que acredita, e aquilo que ele traz à tona como enunciado.

3ª) a disciplina Literatura Brasileira é valorizada em razão das leituras e análises que são desenvolvidas em sala de aula:

- h) a análise de textos, desmembrando-os pouco a pouco; as influências e tendências
- i) as leituras, compreensão de texto, a interação texto-leitor;

Em (h) , encontramos uma voz generalizada sobre a importância da análise textual, como se o ato de “desmembrar o texto pouco a pouco” fosse uma garantia de interpretação . Já no exemplo (i), temos a idéia de que a compreensão do texto se dá por intermédio da interação texto-leitor, sem levarmos em conta o contexto sócio-histórico em que essa leitura é efetuada.

Finalmente, no terceiro questionamento: “O que lhe desagrada em uma aula de Literatura?”, obtivemos dois grupos de opiniões: o primeiro centrado na figura do professor e o outro voltado para material didático e/ou recursos áudio-visuais, conforme vislumbramos nas respostas abaixo :

1º) Insatisfação motivada pela figura do professor:

- a) quando o professor não envolve o aluno, a aula se torna cansativa

- b) é o fato de o professor não apresentar uma metodologia de ensino, tornando o conhecimento alcançado por poucos, e não por todos;
- c) quando o professor senta e fala, fala, fala sem parar, a aula se torna cansativa;
- d) desagrada, em qualquer aula, quando o professor não dá oportunidade de os alunos se expressarem
- e) a não interação de professor-matéria-aluno ;
- f) professores não preparados para as aulas; superficialidade do professor.

Chamou-nos a atenção o enunciado (b), em que o sujeito, ao manifestar seu descontentamento, revela suas expectativas que, na verdade, fazem parte do imaginário social que exige do professor a máxima atenção a todos os alunos, a fim de que o conhecimento seja “alcançado por todos”. Parece que o saber está, exclusivamente, nas mãos do professor, cabendo-lhe, então, a responsabilidade de fazer com que os seus alunos “o alcancem”; para isso, o professor tem que ser envolvente, motivador, não superficial, afetuoso. Ora, sabemos que o professor não tem a fórmula mágica capaz de “transmitir os saberes”, concepção arcaica, enciclopédica e equivocada do processo de construção do conhecimento. Retomando as idéias de Moita Lopes (1996, p. 96), podemos caracterizar a aprendizagem em sala de aula “pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos numa tentativa de construção de um contexto mental comum”. Consequentemente, cai por terra a noção de “alcançar o conhecimento”, pois efetivamente, é na interação professor

– aluno, que os sentidos se constroem nas aulas de Literatura.

2º) Insatisfação motivada pela falta e ou insuficiência de material didático e/ou recursos áudio-visuais:

- a) as aulas demandam muita teoria, tornando-se cansativas, às vezes.
- b) o espaço curto que temos para aprender o conteúdo;
- c) material didático insuficiente;
- d) deve ter recursos audiovisuais;
- e) a ausência de materiais que facilitem nosso entendimento como livros, textos

Nesse segundo grupo de opiniões, observa-se a importância dada aos livros didáticos, aos recursos audiovisuais, como se tais recursos, por si próprios, fossem os elementos responsáveis pelo desenvolvimento de uma aula satisfatório. Não há qualquer referência, por exemplo, ao papel da interação professor- aluno, como fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Parece-nos que os aspectos interacionais ficam em segundo plano, pois faz parte da crença generalizada que uma boa aula necessita de textos didáticos e imagens. Nesse sentido, apesar de preconizarmos o fato de que o conhecimento se constrói na interação social, o professor em formação carrega consigo essa visão estereotipada, constitutiva do imaginário coletivo, de que uma aula produtiva só o será se acompanhada de outros recursos didáticos e audiovisuais.

Chamou-nos também a atenção o fato de que “o excesso de teoria” torna as aulas cansativas. Aqui, tem-se a

impressão de que o professor em formação se esquece do lugar social que ocupa na universidade: a de um profissional que, obviamente, necessita da teoria para que possa exercer a docência com mais segurança, mais autonomia e maior discernimento.

Outro dado que merece ser enfatizado é o fato de que o “espaço de tempo é curto para aprender o conteúdo”. Ora, sabemos que o aprendizado se dá ao longo da nossa existência, e que o espaço universitário é o contexto institucional privilegiado para a organização sistematizada de saberes mais específicos; isso, é claro, não significa que esses saberes se esgotam ao final de uma graduação. Até porque consideramos que as manifestações de linguagem caracterizam-se, em sua essência, pela incompletude.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o desejo de melhor compreender as crenças e expectativas do professor em formação do curso de Letras, buscamos, em um primeiro momento, resgatar aspectos constitutivos de sua subjetividade, ao mesmo tempo heterogênea e contraditória (CORACINI, 2003a ). Nessa fase inicial de coleta e análise de dados, pudemos observar que as opiniões dos sujeitos são provenientes de um imaginário social, coletivo, que constitui sua memória discursiva. Isto significa que, muito do que os professores em formação acreditavam quando na Educação Básica, ainda persiste nesta etapa do Ensino Superior. Conscientemente? Inconscientemente? Ainda não o sabemos. Daí a importância premente de darmos continuidade a esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ASHTON, P.T. Editorial. *Journal of Teacher Education* 44 (1), 2, 1990.
- CLARK, C.M., & PETERSON, P.L. Teachers' thought processes. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3.ed. New York: Macmillan, 1986. p.255-296.
- CORACINI, M.J. Subjetividade e Identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, M.J. (org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003 a, p. 239-255.
- \_\_\_\_\_. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua . In: CORACINI, M. F e BERTOLDO, E.S. (Orgs.), *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003 b, p.193-209.
- \_\_\_\_\_. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. F e BERTOLDO, E.S. (Orgs.), *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de letras, 2003 b, p.305-327.
- ECALLE, J. L'ecole: un monde subjectif de représentatitons entrecoiséés. *Reveu Française de Pedagogie* n.122, p.5-17,1998.
- KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 2, 2005 (39-96)
- LUNENBURG, F. & SCHMIDT, L. Pupil control ideology, pupil control behavior and quality of school life. *Journal of Research and Development in Education* n.22, p.35-44, 1989.
- SOUZA, O. *As Fantasias do Brasil*. São Paulo: Escuta, 1994.
- ZEICHNER, K., & LISTON, D. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

## FONTES DIGITAIS

PATRIOTA, R. M. P. e Turton, A . N. (2004). Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos da TV. *Ciências & Cognição; Vol 01*: 13-21. Disponível em [www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)

YERO, J. L. A Influência das crenças dos professores. Trad. de Hélia Cadore. In: Revista *Golfinho Impresso*, nº 85, de Mar/2002. Disponível em: <http://www.golfinho.com.br> . Acesso em 03 de outubro de 2005.

## **O PROFESSOR DA REDE PÚBLICA E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA**

Leila Aparecida SANCHES  
Eliana Meneses de MELO

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O presente artigo é fruto de pesquisa realizada em nível de mestrado sobre o professor da Rede Pública do Estado de São Paulo. Estabelece um diálogo sobre as leituras realizadas pelos professores e características do leitor a partir dos estudos contemporâneos. O estudo não procurou qualificar ou desqualificar o professor, sua intencionalidade foi dar voz ao sujeito-leitor-professor através de suas respostas às entrevistas. Apresenta-se seu perfil enquanto leitor.

O raciocínio inicial parte da premissa segundo a qual se os sujeitos em nossa sociedade, em geral, são considerados como não-leitores, o professor também é incluído nesta adjetivação, como revelam muitas das análises realizadas em torno dos resultados relativos à educação brasileira. De maneira geral, o professor da Rede Pública de Ensino também é incluído nesta modalidade de não leitor. Há quem o considere um leitor sem consistência, desconsiderando e desqualificando suas leituras e seus referentes enquanto leitor.

Diante do exposto, a problemática do estudo pode ser sintetizada da seguinte maneira: o professor, enquanto sujeito da sociedade contemporânea, sofre as influências próprias da cultura a qual pertence. As práticas de leituras

estão condicionadas aos mesmos fatores que marcam as leituras de outros profissionais.

Certo é que são muitos os pontos sobre os quais inside a problemática do estudo em questão, bem como para as hipóteses em torno dela. Neste sentido, têm-se como hipóteses desta pesquisa: I-Se o aluno futuro-professor ou o professor de educação básica II de Língua Portuguesa possui fortes registros da cultura de massa, é necessário que ele tenha a cultura de formação para tornar seu trabalho mais eficaz; II-Se o professor é um mau leitor, ou por achar que ler por obrigação é ser um não-leitor acaba criando uma imagem mitificada de que ser leitor é somente possuir a cultura do livro, ler todos os clássicos, científicos, filosóficos. Cria-se um mito em torno do tipo de leitor que o sujeito deve ser; III - Se o professor não for reflexivo e responsável socialmente terá dificuldades em atuar e atender as exigências da complexidade da sociedade contemporânea; IV-Se o professor é leitor pode iniciar uma mudança dos modos de ver e ler na sala de aula.

Trata-se, então, da pesquisa do perfil cultural dos professores de Educação Básica do ensino Fundamental II de Língua Portuguesa da Região de Mogi das Cruzes, para a qual se propôs os seguintes objetivos: I-O objetivo principal deste projeto é identificar quais os gêneros textuais que os professores lêem; II-Analisar de que maneira o perfil de leitor do professor determinado pela tipologia textual pode mediar à leitura do texto acadêmico e de outros gêneros mais complexos.

## **LEITURA E LEITORES**

Adentrar na temática da leitura requer que o olhar se desloque do local para o global e se busque a compreensão do macroestrutural, ou seja, o discurso da legislação e da alta burocracia, dos ideólogos e dirigentes políticos da educação e até mesmo de organismos internacionais para a compreensão do tema. Ainda mais quando se fala do professor e da própria história da profissão, dos graus de letramento de cada sujeito e das práticas de leituras.

Pensar o comportamento dos sujeitos- leitores-professores na atualidade é focar na importância de se refletir sobre o acesso ao saber na contemporaneidade e seu processo de legitimação, nas questões culturais implicadas, dentre outros aspectos. A preocupação que norteia o estudo, na verdade, é com o viés cultural que a leitura de variados gêneros e suportes proporciona aos sujeitos. Neste sentido, cabe destacar um conceito de leitura que subsidia as reflexões do estudo:

A leitura é antes de mais uma decifração de códigos de linguagem das cifras utilizadas, o contacto possível com os códigos que a condicionam e o entendimento das situações humanas que a linguagem reverte e subverte-porque na materialidade da cifra , na marca cultural do código, se encontram logo os dados iniciais de formação da descoberta que a utilização individual, personalizando, concretiza estatutariamente em conceptualização humana. (Seixo, 1976, p.9)

Toda leitura se converte numa atualização constante, ultrapassa a fase de apreensão maquinal,

deslocando para uma progressiva efetivação. A cada leitura cria-se novas necessidades de leituras, daí a importância do sujeito na prática de ler. Quem atualiza o texto é o leitor. É uma prática social, portanto precisa ser apreendida, ensinada, necessita de inteligência. Ainda Seixo;

É a vida comum que nos cria a necessidade de ler; ler os outros, ler a nossa disposição para os outros, ler o texto comum que nós e os outros escrevemos de todos para todos. Se escrever é viver, ou vice-versa, isto é, produzir materialmente um sentido literal da existência em processo original, ler será seguramente a objectivação, em ordem, de tal processo con-fuso, a sua dilucidação, a iluminação da significação sobre a comunicação. (Seixo, 1976, p.10)

A subjetividade é construída com base nas heranças recebidas no passado e com as reflexões sobre temas da atualidade, com as quais temos acesso simultâneo aos acontecimentos ou com um passado não muito distante. Essa necessidade de ler é constante, pois ler é compreender, é saber, mostra a pluralidade não somente da escrita e sua importância para a formação dos sujeitos.

A leitura carrega dois movimentos paralelos: um emancipatório, que permite a autonomia do sujeito e outro um exercício de dominação, quando manipulada de forma ostensiva. Assim, há dois níveis de leitura: aquele em que o leitor elabora reflexões sobre o que lê e outro em que o leitor apenas pratica a leitura passivamente, recebendo informação como verdade única.

As observações iniciais conduziram para alguns questionamentos: em que medida o professor – não leitor, constrói o aluno leitor? Ou ainda: em que medida a leitura do professor passa pelas práticas em sala de aula? Sobre esta questão, vale destacar as afirmações de Corrêa:

O reconhecimento dos alunos futuros professores e professores de Educação Básica como leitores despreparados revela um distanciamento em relação ao modelo de leitor com o qual os professores universitários operam, ou seja, o de um leitor que possui certas competências e disposições para a leitura que o tornam preparado para ingressar no mundo da leitura da universidade. Nesse sentido, toda a experiência com a leitura que os alunos acumularam antes de ingressar na universidade não condiz com o modelo de leitura e de leitor que os professores esperavam encontrar em suas salas de aula. (in Silva L., 2001 p.35).

Estas considerações remetem a alguns pontos próprios do contexto social no qual esteja inserido: o professor traz consigo marcas da cultura do cotidiano. Muitas vezes é apenas um consumidor de informações e não realiza o filtro necessário sobre o que recebe. Sua postura é de um leitor passivo, assimilando e não realizando reflexões sobre o que recebe, principalmente sobre os diferentes níveis de linguagem nos quais se materializam as informações e produções culturais. Neste contexto, outra questão se torna importante: o professor enquanto aluno, na maioria das vezes, é fruto de um processo educacional que não o forma como leitor qualificado às reflexões. Em decorrência, reproduz o que recebeu.

Como se tem observado, a massificação do ensino provocada pela visão neoliberal de educação e expansão do conhecimento gerou uma crise na educação nas últimas décadas do século XX e, conseqüentemente, uma crise na leitura. Sobre este aspecto, vale lembrar as considerações de Zilberman:

Uma história social da leitura não pode evitar a revelação dos aspectos contraditórios que revestem, não a prática de ler enquanto tal, mas a política que patrocina sua expansão. De um lado, avultam os interesses econômicos e ideológicos: as necessidades do mercado cultural, produtores de obras para serem absorvidas e rapidamente substituídas por outras, num primeiro impulso à massificação; e a importância da afirmação das noções liberais promulgadas pela burguesia que, por esse meio, reivindica um lugar no elenco social que disputa o poder. De outro as conseqüências indiciam que o processo nem foi homogêneo sempre, nem esteve totalmente sob controle: a escola enfatiza a alfabetização e esta se torna um direito, inalienável reclamado por todos os segmentos da população e sonogado por alguns, quando se trata de garantir o arbítrio de um grupo sobre os demais. (Zilberman, 1986, p.14)

Assim, a socialização dos bens culturais pode ser garantida pela escola, uma das instituições que reforçam a legitimação desses bens, no entanto ao desconsiderar outros modos de ver e ler o mundo, a cultura e o ambiente, a escola produz sujeitos afastados da leitura crítica, criativa e principalmente emancipatória.

Os discursos pedagógicos da atualidade têm a leitura como um objeto de valor primordial, mas na prática o discurso se traduz na ineficácia. O modelo de educação que

temos, apesar das ações realizadas, não consegue incentivar a leitura, seja pelos aspectos físicos dos ambientes onde elas se realizam, seja pelos métodos que centram o ensino da leitura e da escritura somente nos livros ou livros-textos, esquecendo-se que os leitores são sujeitos plurais, portanto leitores plurais.

O futuro professor, ao ingressar na universidade, é aluno e como tal sujeito de uma sociedade marcada pela indústria do entretenimento, pelas imagens e distantes de uma conexão com a cultura letrada. De um lado, uma valorização da leitura e da cultura do livro e de outro a sociedade passando por uma profunda reorganização do mundo das linguagens e das escrituras e conseqüente transformação dos modos de ler.

Sem ignorar que enquanto transmissão de conhecimentos a sociedade conta com dispositivos de armazenamento, classificação, difusão e circulação muito mais versáteis, disponíveis e individualizados do que a escola e eficientes tanto em relação à propagação dos bens simbólicos que vendem a ideologia do capital, como em relação à produção de materiais impressos para consumo imediato e de maneira facilitada.

O professor também sujeito desta sociedade, muitas vezes pouco crítico, e nem sempre com consciência de sua importância social, após algum tempo se acomodará e aceitará como natural ser um cidadão que pouco lê. Mas há sujeitos que preferem um poder querer fazer do magistério uma profissão para a qual precisam lançar mão de ferramentas específicas para determinadas situações – problema, então vai precisar de um saber-fazer que só é possível através da atualização constante e da leitura de

textos relativos a sua área de formação. Na sociedade atual este desejo é necessário e urgente, como destaca Trocmé Fabre:

A confusão conceitual na qual se encontram os mundos do trabalho e da educação faz com que surja a urgência de propor: acima dos referenciais das diferentes profissões, os elementos de um referencial cognitivo que completem, de modo proveitoso, a busca de coerência, de pertinência e de eficácia, daqueles ou daquelas que buscam construir um percurso profissional. Eles sabem que seu percurso profissional não pode ser vivido fora de seu percurso pessoal. (Trocmé-Fabre, 2004.p.10)

Daí a importância desse *querer-poder-fazer*, pois o desejo parte de dentro de cada um e os percursos diferentes são traçados a partir destes referenciais. O Destinador deveria ser os cursos de formação, mas muitas vezes isto não acontece. Neste sentido, torna-se relevante a afirmação de Hall sobre a crise de identidade contemporânea:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX [...]. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados [...] Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma crise de identidade para o indivíduo. (Hall, 2005, p.9)

Estas transformações geram sujeitos professores divididos entre a competência técnica e profissional e a docência tradicional vista como vocação, dom, doação.

Como se observa, há um distanciamento do leitor-professor no que diz respeito à atualização de leitura sobre sua área profissional e também referente às linguagens mais modernas.

Diante disto, é importante pesquisar, identificar, compreender que tipos de textos são lidos por eles e como lêem estes textos, além de revalorizar as suas práticas de leituras e de produção de textos. Ter em mente que o professor, como os demais profissionais das diferentes áreas do conhecimento, são possuidores de uma forma de leitura que é a gerada pela sociedade na qual estão todos inseridos. Entretanto o professor é o formador, cabendo a ele uma reflexão que leve em consideração o estatuto discursivo de sua profissão, suas necessidades e ferramentas.

## **DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

Quanto à metodologia de trabalho, a pesquisa foi realizada em três etapas. Primeiramente foi realizado um estudo sobre a Teoria da Leitura. Em segundo momento, realizou-se uma pesquisa de campo entre os meses de junho e setembro de 2008, envolvendo as práticas de leitura de um grupo de 35 professores de Educação Básica II de Língua Portuguesa, de dez escolas da região central e periférica da Diretoria de Ensino de Mogi das Cruzes. Num terceiro momento, houve a confrontação dos resultados da pesquisa de campo com os aspectos conceituais estudados.

As perguntas do questionário foram pensadas em função da fundamentação teórica do estudo. De início as perguntas eram direcionadas somente para os gêneros de

textos que os professores liam. No entanto, a fundamentação teórica encaminhou o formato do questionário para a leitura das várias linguagens, sobre as influências da mídia, dentre outras questões. Um dos exemplos de questões ligadas ao aprofundamento do estudo foi sobre os tipos de leitores, logo a inclusão de três questões sobre as linguagens digitais.

Como o objetivo era trazer à pesquisa índices das leituras e do perfil, escolheu-se pela aplicação do questionário na ausência do pesquisador. Fato que deixa o sujeito mais a vontade para responder as questões. Em agosto a pesquisa teve continuidade e sua finalização ocorreu em meados de setembro. Alguns questionários foram aplicados por dois professores auxiliares. Estes professores entregavam os questionários aos colegas para que os preenchessem.

Após o recebimento dos questionários, os dados foram tabulados e organizados em gráficos e tabelas que traçam o perfil, gostos e preferências de leituras dos professores de Língua Portuguesa. Os depoimentos de cada professor, quando apresentados no trabalho, são identificados apenas como P-1 (Pesquisado número 1), P-2 (pesquisado número dois) e, assim sucessivamente.

Assim, o questionário foi utilizado para produzir um diagnóstico inicial sobre o perfil de leitura dos professores, tendo caráter quantitativo, ou seja, trabalhar com a quantificação dos dados e o que este resultado revelou sobre o sujeito-professor e suas leituras. Por meio dele procurou-se obter informação sobre o perfil de leitor do professor de Língua Portuguesa. Foram formuladas doze questões fechadas que foram analisadas quantitativamente.

Já a outra parte, ou seja, a perguntas abertas foram utilizadas para investigar sobre como se percebem os docentes hoje, perante as mudanças da sociedade ocorridas nas últimas décadas, e de que forma estas mudanças atingem a formação do sujeito-leitor, neste caso, o caráter das perguntas é qualitativo.

Para análise das questões qualitativas foram utilizados alguns fundamentos da Teoria de Pêcheux, o que mais se liga as necessidades do questionário, pois o objetivo da pesquisa foi dar voz ao sujeito professor através de suas respostas via questionário, revelando, assim seu perfil de leitor.

### **RESULTADOS DA PESQUISA: O PERFIL DO SUJEITO –PROFESSOR – LEITOR**

Os resultados da pesquisa revelam que a leitura está presente no cotidiano dos professores: 51% como uma ação prazerosa; 43% afirmam que ambos, tanto prazer como necessidade profissional e apenas 6% revelam que a leitura está presente em seu cotidiano como necessidade profissional.

É importante destacar o interesse e a preocupação dos professores pela leitura e que atribuem a ela um caráter de prazer. O que os docentes apontam como resposta, representa de certa forma influência dos cursos de formação da rede e das universidades que direcionam para uma metodologia de trabalho com textos que priorize o prazer, o gosto, a fruição.

Sobre dos dados relativos à qual gênero textual que mais agrada o professor, tem-se o seguinte resultado: 26%

dos pesquisados preferem ler o narrativo, 31% lêem tanto o narrativo como o dissertativo, 43% do total de pesquisados preferem ler o gênero narrativo, ou seja, o maior número de professores.

Dados da pesquisa apresentam um sujeito-leitor-professor que lê jornais, tanto regionais como os de grande circulação. Para se informar dos assuntos da atualidade costuma ler a Revista Veja. Utiliza-se do computador com frequência, para realizar suas pesquisas pessoais ou para os trabalhos de casa dos filhos consulta sites de pesquisa e a maior porcentagem consulta o google.

Das respostas apresentadas, percebe-se que de maneira geral os professores visitam sites de pesquisa e deixam claro isso em seus enunciados, como em:

P1- Google, Yahoo. Para pesquisar e atualizar as pesquisas.

P4- Google, terra- (pesquisas)

P12- educação-profissional

Google – profissional

P19- Wikipédia/Google para atualização e para realizar pesquisas.

Seja via argumentação implícita ou através de enunciados com a argumentação bem definida , como se observou nos exemplos, destacados, o professor procura os sites para pesquisa. Fica evidente que estas pesquisas podem ser para preparar aulas, autoconhecimento, conhecimento profissional, atualização.

Há também professores que se posicionam como sujeitos de seus discursos, como nos exemplos abaixo:

P7- “Ah! São muitos! Por entretenimento, para ampliar conhecimentos.”

P15- “Se eu precisar utilizo sites de pesquisa literária.”

P31- “Visito sites variados com a intenção de buscar a pesquisa mais completa.”

P2 – “Educação, de, Google. Buscar informação, atualizando-me.

Dos quatro sujeitos pesquisados: P7, P15, P31 e P2, somente um entrevistado cita o nome dos sites que visita. Este sujeito, desenhado neste quadro, é aquele que vive a fazer pesquisas, quando utiliza a internet, mas que tipo de pesquisa? Já P6 não cita os sites visitados, mas relaciona os temas que procura, observe no exemplo:

P6- “temas transversais (ética, cidadania, etc.)- formar cidadãos críticos, atividades lúdicas – facilita o processo de ensino-aprendizagem.”

Os dados apontam que os professores são freqüentadores assíduos de sites de internet, e a maior incidência de visitas são os sites de pesquisa, no entanto o que se observa é que os professores costumam freqüentar sites como Orkut, MSN, dentre outros que estão relacionados a interação no espaço virtual que não foram citados como resposta na presente pesquisa.

Os professores pesquisados lêem de 4 a 5 livros por ano, número igual ao dos países desenvolvidos. Quando perguntados se estavam lendo algum livro atualmente:

86% disseram que sim e apenas 14 disseram não estar lendo nenhum livro. Os livros de auto-ajuda e best-sellers obtiveram o maior índice.

Os resultados relativos à questão sobre “qual livro os professores estavam lendo” as respostas apresentadas conforme exemplos abaixo. Percebe-se alguns pontos que parecem pertinentes para a formulação do perfil: apenas oito entrevistados citam os autores dos livros, tais como:

P2 – “Mediunidade – Herculano Pires.”

P12- “Viagem ao centro da terra – Júlio Verne.”

P14- “Teoria Psicogenética de Wallon (Vigotsky, Piaget) em discussão.”

Formação de Professores – Imbernon e Cipriano Luckesi

P28- “Como contornar situações difíceis em sala de aula - Jairo de Paula.”

P29- “O ensino da literatura – Wilson Roberto Cereja.”

P30- “Cem melhores contos do século/Contos de Lya Luft.”

P31- “Vidas Secas de Graciliano Ramos.”

P34- “Retrato – Ruben Alves.”

Outro ponto relevante desses sujeitos-pesquisados, dois professores estão lendo livros ligados à questão profissional ou ao aperfeiçoamento, dos seis entrevistados restantes: 3 títulos da literatura clássica e três de auto-ajuda. Já no total de pesquisados, 10 professores lêem best-sellers, ou títulos muito divulgados e valorizados pela mídia. Apenas cinco professores lêem os clássicos, seis

sujeitos lêem livros voltados para a religiosidade e cinco não estão lendo nenhum livro. Ficando evidente a influência da literatura de massa nas escolhas e da grande influência da mídia, principalmente de jornais e revistas que trazem uma intensa divulgação e propaganda de fontes de leituras.

O professor como qualquer sujeito não se constitui fora de seu discurso, mas é constituído no discurso, em função disso o objeto da pesquisa foi o professor, mas a constituição deste sujeito se fez segundo a sua própria enunciação. O perfil de leitor do professor não foi dado pelo pesquisador, mas pelo sujeito professor, autor de seus próprios discursos e construtor de sua própria prática de leitura.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O momento atual está repleto de profundas transformações que provocam mudanças em todas as áreas do conhecimento e da sociedade, tanto na economia, quanto na política, no mercado de trabalho, na educação, na vida cotidiana. O professor e sua profissão também são afetados por estas transformações. O professor vive uma nova realidade, as identidades pessoais e profissionais passam por transformações contínuas e as práticas de leitura foram afetadas e os leitores também, principalmente o professor que não pode mais se furtar do conhecimento das novas máquinas informacionais, dos novos suportes textuais que aparecem a cada dia.

O perfil de leitor encontrado na pesquisa realizada revela um professor-leitor plural, interativo, dentro das

tipologias contemporâneas. Conforme a hipótese lançada no início deste estudo se o perfil de leitor encontrado não condiz com o perfil esperado para o profissional da linguagem, faz-se necessário construir ou reconstruir este perfil através de uma formação acadêmica que dê mais atenção em seus currículos para a formação da competência leitora e escritora e sirvam de sugestões para elaboração de Programas de Educação Continuada.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes/Ludmila Thomé de Andrade- Belo Horizonte: Ceale:Autêntica, 2004.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução à análise do discurso. –2ª reimpressão da 7ª edição – Campinas, São Paulo: editora da Unicamp.
- CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (orgs.) Transculturalidade , linguagem e educação –Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CHARTIER, Roger (org) Práticas de Leitura, 2ª ed. São Paulo. Estação Liberdade, 2001
- \_\_\_\_\_. A aventura do livro: do leitor ao navegador/Roger Chartier, tradução Reginaldo de Moraes. –São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 1999. – (Prismas)
- DENCKER, Ada de Freitas Maneti. Métodos e técnicas de pesquisa em turismo. –São Paulo: Futura, 1998.
- HALL, Stuart A identidade cultural na pós-modernidade/Stuart Hall; tradução de Tomas Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, Rio de Janeiro, 2005.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura/ Marisa Lajolo/São Paulo; Moderna*

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso. –2ª reimpressão da 7ª edição – Campinas, São Paulo: editora da Unicamp.*

LYOTARD, Jean-François. *O pós –moderno/ Jean François Lyotard, Tradução de Ricardo Correia Barbosa, 3ª edição – Rio de Janeiro, 1990.*

SEIXO, Maria Alzira . *Introdução a uma prática de leitura. In O homem na Linguagem. Lisboa: Arcádia, 1978*

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura-trilogia pedagógica /Ezequiel Theodoro da Silva – 3ª edição. Campinas SP, 2006.*

SILVA, LÍlian Lopes Martin da. (org) *Entre Leitores: alunos, professores; Ana Cláudia de Araújo Moraes et ali. Campinas, SP: Komed:Arte Escrita, 2001.*

TROCMÉ-FABRE, Helène . *A árvore do saber aprender: rumo a um referencial cognitivo/ Helène Trocmé-Fabre: tradução Marly Segreto - São Paulo: TRIOM, 2004.*

ZILBERMANN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Org. Regina Zilbermann. Porto alegre. Mercado Aberto, 1986.*

\_\_\_\_\_. *Fim do livro, fim dos leitores? , São Paulo, Ed. SENAC, 2001.*

## **COTIDIANO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA LINGUÍSTICA DE COLABORAÇÃO CRÍTICA**

Wellington de OLIVEIRA

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta deste artigo é discutir as ações de colaboração crítica como um instrumento de emancipação e empoderamento dos sujeitos no cotidiano escolar. A cotidianidade, conforme Heller (1998) define o espaço de inserção dos sujeitos no mundo, isto é, as ações cotidianas marcam a formação de identidades e subjetividades, e também a relação dos sujeitos com o mundo, que está pautada em escolhas de idéias concretas definidas na e pela historicidade.

Nessa direção, entendo que o campo da educação necessita de ações que possibilitem o envolvimento de professores e alunos no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir criticamente, e desenvolver compreensão do mundo em que vivem, para que eles possam moldar seus próprios destinos e, em consonância com os outros, engendrarem a transformação da escola e da sociedade.

Para a consecução do objetivo proposto recorrerei às asserções de Magalhães (2008), Ibiapina (2008) e Oliveira (2009) que preconizam a colaboração crítica como possibilidade para se trabalhar a mudança social no cotidiano da escola, uma vez que sua configuração funda-se em relação direta entre a teoria e a prática (práxis) e na ruptura entre as hierarquias estabelecidas entre professor e aluno. Na visão colaborativa, professores e alunos

empenham-se na construção de um objeto compartilhado com base em suas experiências cotidianas; o aluno não é visto como vaso vazio a ser preenchido com as ideias do professor, antes suas próprias experiências são reconhecidas e consideradas juntamente com as do professor em movimento de expansão da atividade educativa que aponta para a construção do conhecimento além da sala de aula e dos espaços formais de educação, em ações de colaboração que se pautam também nas pessoas e na vida cotidiana.

A colaboração crítica se materializa na linguagem como possibilidade de argumentação e se configura à proporção que os indivíduos tornam-se competentes para decidir sobre as mudanças mais adequadas aos seus contextos específicos e identificam os instrumentos para efetuar essa mudança inseridos em processo de transformação social que se faz inerentemente educativo.

É neste ponto que questões cruciais são levantadas: Como as pessoas podem desenvolver experiências para promover a transformação no cotidiano da escola? Pode a colaboração crítica ser a fonte de tais experiências? Como a linguagem aponta para o desenvolvimento dessas experiências?

Para discutir essas questões dividirei o artigo em três partes. Na primeira relaciono o cotidiano e a realidade escolar; na segunda discuto a colaboração crítica como possibilidade de transformação do cotidiano escolar e na

terceira apresento o cenário da aula<sup>7</sup> onde a colaboração crítica é desenvolvida.

## **I-O COTIDIANO E A REALIDADE ESCOLAR**

Oliveira e Sgarbi (2008), apoiados em Pais (2003), apontam que quando discutimos o cotidiano não nos referimos a instância específica da realidade social, mas a uma forma de compreensão dessa realidade que se desenvolve em multiplicidade de redes de conhecimentos, valores e ações dos sujeitos sociais. O que equivale a dizer que a vida cotidiana não é apenas definida pelas normas e regras sociais, mas também pela forma como os sujeitos sociais reais agem, pensam, superam e transformam esse cotidiano.

Há muito tem sido apontado na literatura – Freire (1990), Bordieu e Passeron (1999), Charlot (2005), dentre outros - que o cotidiano da escola enfrenta muitos desafios para consecução da igualdade, do respeito à diversidade e do entendimento das novas relações sociais que se configuram a partir dos impactos sociais crescentes entre o final do século XX e as primeiras décadas do século XXI.

---

<sup>7</sup> Os dados utilizados nessa discussão foram produzidos em 2008 no desenvolvimento de um curso de formação de professores a distância em São Bernardo do Campo-SP e fazem parte da minha pesquisa de doutorado desenvolvida no LAEL-PUC/SP. A metodologia de trabalho e desenvolvimento da investigação pautou-se no paradigma da pesquisa crítica de colaboração e a descrição completa do percurso de produção e organização dos dados pode ser obtida em Oliveira (2009).

Nessa linha de raciocínio, observo que este é o momento em que as comunidades escolares precisam estabelecer novas formas de diálogo em que se estabeleçam a colaboração e o pensamento crítico. Pois, muitas vezes, a comunidade escolar trabalha em pequenos grupos isolados sem perceber que o trabalho conjunto é que produz a integração de elementos culturais e permite maximizar o espaço possível para as mudanças legando aos alunos e professores o reconhecimento de identidade cultural que se constitui na compreensão da diversidade, na vida real e nas bases de um pensar crítico e criativo sobre o cotidiano.

## **II – A COLABORAÇÃO CRÍTICA**

Os estudos sobre colaboração crítica como base para compreensão, interpretação e transformação de realidades sociais se baseiam nas ideias de Kemmis (1987), Freire (1990), John-Steiner (2000), Liberali(2006), Magalhães (2008, 2009), Fidalgo (2007), Ibiapina (2008), Oliveira (2009), entre outros.

A visão desses autores privilegia, no movimento da colaboração, confronto dialético entre teoria e prática, buscando chamar a atenção do professor para as variáveis existentes nas situações pedagógicas, que envolve a reflexão crítica na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Nesse viés, esses autores discutem a reflexão crítica como possibilidade de transformação pedagógica, consequência de um processo de conscientização sobre a própria prática, geralmente aliadas ao aprofundamento teórico e crítico da realidade.

A colaboração tal como a concebo em pesquisas que realizei e realizo (Oliveira, 2009,2010), refere-se à práxis do docente, à maneira como ele percebe sua atuação e os motivos que regem sua prática pedagógica e a (re) construção da sua prática educativa. Como focaliza Gâmbôa (1995, p. 33), apoiado em Vasquez, a práxis é o fundamento do mundo em que hoje nos desenvolvemos, e por ser justamente o fundamento do mundo real que hoje existe, a práxis proporciona à ciência, ao conhecimento, não só a sua finalidade como o seu objeto. O conhecimento não é mera contemplação, à margem da prática; conseqüentemente, o conhecimento só existe na prática.

Nessa direção Grígori et all (2001, p. 06) apontam que a transformação da prática é tarefa complexa, com inúmeros obstáculos e resistências, tanto advindas do espaço institucional, quanto das concepções e práticas do professor, desenvolvidas no seu processo de formação profissional. Em que pese toda a importância dos processos de formação continuada de professores sabemos que os aportes da formação raramente se integram à prática, conforme tem sido apontado pela literatura Schon (1989), Zeichner (1990), Freire (1990), ou seja, não ocorre transferência daquilo que o professor aprende em situações de formação para a sala de aula. Como apontam Garrido e Lucerna (2008) a profissão de educador é uma prática social e como tantas outras constitui-se como uma forma de intervir na realidade social.

Por este motivo, entendo que para que haja a colaboração crítica, o professor deve entender que este repensar as suas ações consiste em aprofundamento e aprimoramento a fim de promover transformação em suas

ações , modificando-as, pois pensar a ação e o seu modus operandi constitui-se na própria reflexa crítica.

De acordo com Gonzalez Rey e Martinez (1989, p.15), a ação do professor não depende somente dos conhecimentos que possui sobre sua área e sobre seu aluno, ou dos recursos e estratégias apontados pela literatura especializada, mas de como essas informações se articulam em sua configuração subjetiva, condição essencial para que o professor possa expressar-se em uma ação pedagógica reflexiva.

Nessa perspectiva, concordo com Freire (2001, p.43) quando afirma que "(...) a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática."

Em outro trabalho, Magalhães e Oliveira, (2010), aponto que esse saber-fazer possibilita ao professor reconstrução das ações empreendidas com base no conhecimento rotineiro e não compartilhado pela escola, a fim de reestruturar suas ações no sentido de criar em sala de aula contextos que permitam aos alunos a produção de saberes que oportunizem o compartilhamento de ideias e ações sociais. Entretanto, essa reconstrução não se dá sem olhar para as contradições estabelecidas no processo, visto que o incomodo e a inquietação gerados pela reflexão são fatores que desenvolvem a colaboração, pois ela se dá a partir do conflito de ideias, das tensões estabelecidas, da interação e das trocas. A meu ver, a colaboração consiste na troca, na discussão e no respeito mútuo, pois por se tratar

de ações conjuntas, é preciso dialogar e respeitar o contrário para que se possa expandir o dito.

A esse respeito Ibiapina (2008, p. 18) esclarece que colaboração não significa cooperação, tampouco participação, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez, geradas por meio da mútua concordância e de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação.

As ações de colaboração crítica são marcadas pelo trabalho conjunto, pelo apoio mútuo, pela definição coletiva de objetivos comuns, e, sendo assim, as ações não são hierárquicas, antes são assumidas e realizadas coletivamente com a criação de possibilidades para que todos tenham voz e vez na formulação das discussões.

Celani (2003,P.27) reforça essa posição articulando que " (...) o conceito de colaboração é definido pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valor e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias (...)". Dentro desse contexto, observo que ao assumir o viés da colaboração crítica nas atividades educacionais os colaboradores se voltam para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados a partir da realidade escolar, o que contribui para que se desenvolva a atitude reflexiva sobre a própria prática, como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, uma vez que é na própria prática que os professores podem encontrar as alternativas para transformá-la.

Isso indica que o professor cria propostas de intervenção originais, ao lançar mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, oportunizando a integração de saberes, sensibilidade e intencionalidade. Nessa perspectiva, a geração de momentos compartilhada de reflexão possibilita a contemplação da complexidade e singularidade da prática educativa e a sua tematização, a partir da utilização de recursos, teóricos e experienciais.

Concordo com Konder (2001) quando aponta que em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar solução para os problemas, o ser humano precisa ter certa visão de conjunto deles, visto que é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro.

Logo, compreendo que a criticidade não nasce do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do olhar do outro, da intercomunicação. Essa relação crítico colaborativa não exclui o conflito, o confronto de olhares é necessário para que se chegue à construção de determinada verdade, que não é a minha, mas aquela construída no compartilhamento de significado entre os colaboradores.

Liberali (2007,p.182-183) nomeia este movimento colaborativo como cadeia criativa e o concebe como a idéia em rede de atividades em cadeia criativa que se pauta na perspectiva de que um comprometimento com o avanço na organização de determinada atividade a partir do compartilhamento de significados é vital para a produção do desenvolvimento cultural de idéias, atitudes e ações. Conforme nos ensina a autora a cadeia criativa implica

parceiros em uma atividade produzindo significados compartilhados que, posteriormente, farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos levarão para compartilhar com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira.

Conforme assevera Gâmbôa (1995) qualquer fenômeno, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que encerram movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam necessariamente a solução, novo fenômeno, síntese. No entanto, essa síntese não é solução definitiva, não significa que cessam as contradições, mas é apenas a solução de uma contradição, solução que já contém nova contradição. Logo, o professor que pensa crítico e colaborativamente para desenvolver sua prática, necessita refletir criticamente, sobretudo, sobre as contradições que se estabelecem na atividade educativa e com elas operar modificações no contexto de suas ações.

Assim, entendo que atuar na perspectiva da colaboração crítica é propor o desenvolvimento de trabalho criativo sobre os caminhos e projetos co-produzidos, que objetivam a construção de identidade, que é ao mesmo tempo singular e plural, uma vez que se expressa na multiplicidade de sentidos e significados compartilhados com diversas vozes.

Em trabalho anterior, Oliveira (2009), reafirmo a colaboração crítica como função de questionamento, compreensão e resolução de problemas que se constitui no movimento da atividade, em diversos níveis de ações (operações), que visam à transformação por meio da

crítica, com os seguintes elementos básicos em sua configuração<sup>8</sup>:

Papel dos colaboradores	Significantes das ações de colaboração em contexto virtual de aprendizagem
Questionamento	Os colaboradores preservam a contradição com a finalidade de impulsionar as ações na atividade e a reconhecem como forma de enfrentamento dos cenários que se configuram na realidade das situações didáticas.
Compreensão	Os colaboradores estabelecem co-relação de idéias e situações que emergem na atividade, marcando um “conhecer em ação”, que se dá a partir de significados compartilhados nas situações didáticas.
Resolução de problemas	Os colaboradores decidem coletivamente o redimensionamento de ações e metas no desenvolvimento da atividade, possibilitando que essas construções coletivas configurem a uma nova significação das situações didáticas.

A colaboração crítica, nesse viés, constitui-se na atividade como um fenômeno complexo, visto que na atividade pedagógica há uma articulação com a dinâmica construída pelos participantes como objeto de representações diferenciadas. Nesse sentido, a sua compreensão exige a elaboração de um método de análise, que articule a multiplicidade de vertentes nele inseridos enquanto objeto de estudo.

Assim, considero que as ações de colaboração crítica privilegiam processos interventivos que visam transformar determinada realidade e emancipar os indivíduos que dela

---

<sup>8</sup> Fonte: Oliveira (2009, pág. 16)

participam com “ o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas tendo em vista a emancipação profissional” (Ibiapina, 2008,p.13)

Mas, como podemos efetivar as ações de colaboração crítica nos contextos em que nos inserimos? A vivência das ações de colaboração crítica pressupõe a criação de situações adequadas nas quais os sujeitos possam refletir sobre o contexto atribuindo-lhe sentidos e significados que se expandem à proporção que novos significados são construídos no compartilhamento de idéias, pensamentos e ações. Na tentativa de responder a pergunta que formulo, proponho a partir do conceito de colaboração crítica como função de questionamento, compreensão e resolução de problemas um eixo de referência para subsidiar esse processo.

**1. O questionamento como conscientização.** A conscientização se concentra na transformação pessoal por meio das mudanças de atitudes como forma de mudar os contextos da escola a partir do confronto com a realidade vivencial. As mudanças de atitudes não ocorrem por meio da imposição, nem por meio de argumentos abstratos, mas em situação dialógica em que se aprende a compreender, respeitar e conviver com os argumentos dos outros. Tal aceitação normalmente começa com a aceitação do direito do outro de ser diferente e, em seguida, no reconhecimento da possibilidade de que, a diferença não é irracional ou equivocada, mas pode ter alguma razão em uma tradição e experiência que não foi compartilhada por mim. Em outras palavras, a conscientização consiste em desenvolver a capacidade de confrontar e analisar o contexto escolar e a

sociedade que o constitui. A ação comunicativa é o campo em que se desenvolve esse questionamento/conscientização e está presente na pergunt(A)ção; no contrato de colaboração, que define a divisão de papéis dos interlocutores nas propostas de intervenção; na desestabilização de representações sociais dominantes e no confronto de identidades pessoais e profissionais. Podemos sintetizar o questionamento nas seguintes questões: O que se depreende dessa(s) contradição(ões) e do contexto específico no qual ela é (são) apresentada(s)? O que ela (s) nos revela(m) sobre esse(s) contexto(s)?

**2- A compreensão como expansão dos espaços de atuação da escola.** Estabelecidas as contradições, o movimento de compreensão permite aos sujeitos desenvolver a práxis, de forma inventiva e interventiva da vida real, o que incentiva a reflexão criativa e ação pensada de transformação do cotidiano. O movimento de compreensão possibilita a mediação e a exploração de papéis possíveis em que o professor insere no discurso o seu ponto de vista e propõe ao aluno a participar o seu e à medida que eles inscrevem seus pontos de vista criam-se mecanismos para que todos tenham condições de examinar o fundamento daquilo que se discute e, sobretudo, criam-se espaços de respeito e responsabilização pela palavra do outro, obrigando-nos a examiná-la atentamente antes de refutá-la. Podemos sintetizar a compreensão nas seguintes questões: como enfrentar essa(s) contradição(ões)? Com quem, para quem e por que colaborar? Quais ações estão orientando o nosso fazer cotidiano? Como e por que transformá-las?

**3. A resolução de problemas como ação de colaboração crítica.** As ações de colaboração crítica marcam a necessidade de reforçar a associação humana por um adequado equilíbrio dos princípios da hierarquia, colaboração e autonomia, ou seja, das ações de decidir pelos outros, com os outros e para si mesmo. Vygotsky (1934/1998) aponta que a colaboração se consolida a partir da interação entre indivíduos com habilidades e experiências diferenciadas, ou seja, colaborar consiste em que um membro mais experiente auxilie o outro menos experiente com vistas a desenvolver nos outros as condições objetivas para que seus pares possam contribuir com um feedback criativo e na formação de outras visões sobre o cotidiano. O desafio dessas ações é criar movimentos que manifestem formas válidas destes princípios, e encontrar maneiras em que se mantenha e equilibre essa tensão criativa que faz com que os indivíduos avancem nos seus próprios níveis de desenvolvimento. Podemos sintetizar a resolução de problemas nas seguintes questões: Qual a representação que eu faço dos benefícios dessas ações realizadas? Como e por que eu agiria diferente nesse contexto?

### **III- AS AÇÕES DE COLABORAÇÃO ENRIQUECENDO O COTIDIANO DA AULA**

Um olhar para o desenvolvimento das ações de colaboração crítica a partir do conjunto dos dados produzidos revela que os sujeitos construíram percurso que se configura a partir dessas ações em processo dialético em que a colaboração se desenvolveu no processo de constituição da própria atividade.

Conforme Leontiev (1983) existe um movimento de transformações constantes dentro da atividade, que se configura à proporção que a dinâmica ação-operação se configura no contexto dinâmico da atividade. Os colaboradores envolvidos assumem formas que favorecem o intercâmbio de idéias e opiniões e a emergência da colaboração crítica como forma de potencializar mudanças nas concepções dos indivíduos, desencadeando nos participantes da atividade revisão de suas perspectivas a respeito do ambiente de aprendizagem e suas relações socialmente constituídas.

Uma marca fundamental deste desenvolvimento de constituição dos sujeitos na atividade pode ser percebida se olharmos comparativamente excertos das aulas iniciais e finais.

Excerto da aula inicial (nº 1): constituição da participação dos sujeitos

Wellington	Val...eu e o Mário estávamos discutindo a mediação em Vygotsky
Wellington	Mediação: uma idéia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação (...) portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações(...)
Val	Muito, mas com várias duvidas
Wellington	Vamos lançá-las aqui para o fórum Val...Mário tudo em ordem com a mediação?

Na primeira aula podemos ver um professor, cuja postura se faz essencialmente epistêmica, à medida que ele

traz para o grupo muitas teorias e toma quase a totalidade do turno para explicá-las, deixando pouco espaço para argumentação ou oportunidade de dúvidas. Talvez em um primeiro momento esta seja uma forma de constituir os sujeitos para dar conta do desenvolvimento de sua aprendizagem virtual, visto que nesse momento os alunos não estão acostumados com essa modalidade de ensino e não conhecem basicamente as questões sobre a Psicologia sócio-histórica que o professor se propõe a discutir. Embora interaja com os alunos por meio da pergunta, a maneira com que o professor conduz a atividade é essencialmente teórica, indubitavelmente ela configura-se importante para o desenvolvimento dos colaboradores, mas sem produzir um espaço real de transformações. Gâmbia (1995, p. 33), apoiado em Vasquez, observa que a finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente e não realmente a matéria-prima, para obter como produtos, teorias que expliquem a realidade presente ou modelos que predizem idealmente realidade futura. A atividade teórica proporciona conhecimento indispensável para transformar a realidade ou traçar finalidades que antecipem idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva. Diferente do que se observa na aula final.

Excerto da aula final (nº 8): constituição da participação dos sujeitos

Wellington	Primeiro como vcs encaravam a experiência de um trabalho virtual antes de participarem desse projeto?
	depois que iniciamos...em que essa concepção de aula virtual mudou para vocês?

Wellington	
Wellington	essa coisa da parceria ..eu acho muito legal...será que é por que trabalhos o tema conjuntamente?
Wellington	colaboração..parece ser a palavra mágica que tem acompanhado nossa atividade. Qual era o sentido que vcs atribuíam a palavra colaboração antes de participar do projeto?
Wellington	E agora depois das leituras de Magalhães e Liberali.. <b>o que muda na concepção de vcs?</b>
Wellington	vcs pensam que uma aula virtual pode oferecer esses elementos?
Wellington	As pessoas dizem que já é tão difícil alcançar a reflexão crítica presencialmente quiçá... virtual? <b>o que vcs acham?</b>

Neste excerto referente à aula final observo mudança nessa postura do professor, quando estabelece intervenção que estimula os participantes a entrarem no debate desafiando-os a examinarem pontos de vista já explicitados (**Qual era o sentido que vcs atribuíam a palavra colaboração antes de participar do projeto? o que muda na concepção de vcs? vcs pensam que uma aula virtual pode oferecer esses elementos?**) legando-lhes, portanto, o papel de interlocutores críticos colaborativos, construindo na prática aquilo que teoricamente já haviam alicerçado. Como aponta Gâmbôa (1995, pág.33) é na prática, e por meio dela, que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento, e é por intermédio da prática sobre as coisas que se demonstra se nossas conclusões teóricas a respeito delas são ou não verdadeiras.

Essa postura de articulação da teoria e prática pode ser observada no uso que os alunos fazem dos questionamentos, como forma de reforçar a postura construída na tentativa de legitimar pontos de vista. Como se pode verificar no quadro seguinte.

Excerto da aula 4: Transformação da participação do professor nas ações colaborativas

Wellington	Como vcs sentem a contribuição do Leontiev para o processo de formação docente?
Wellington	E ai...Leontiev? formação docente? quais as considerações?
Val	Eu consigo enxergar o prof. alienado ou não a medida em que trabalha para oferecer alguma coisa para a sociedade
Pam	bom acredito que na formação de professores Leontiev cita a apropriação cultural
Val	ou então trabalha somente para o seu salário
Pam	nem sempre é pelo salário, pois se fosse muitos teriam desistido
Wellington	mas e a conscientização na formação docente? o que vcs pensam disso?
Pam	Haveria necessidade de mudanças?
Val	Mudanças nos cursos, e na maneira de encarar essa profissão?
Wellington	Mas a que situações vc atribui essas mudanças Pam?
Pam	mudança no modo de pensar a educação como um todo os professores devem ter a consciência de que o processo de educação abrange o papel da escola junto com a família e a sociedade no geral, não pode ser entendida como um

	parte
Wellington	Uma questão para esse debate relaciona-se com a compreensão da linguagem como instrumento do pensamento(...) como acção externa” (LEONTIEV, s/d, p. 36)
Wellington	Mas em que sentido essa afirmação pode ser compreendida no âmbito da formação docente?
Val	Especialmente como uma contribuição na formação de seres humanos
Pam	Na aquisição de conhecimento
Wellington	Essa ação está próxima daquilo que chamamos de conscientização? Sim...Pam..mas que conhecimento é esse? Que ação é essa? O que é conscientização nesse espaço de formação?
Pam	Sim, pois conscientização é critica reflexiva daquilo que fazemos
Wellington	Considerando a perspectiva histórico-cultural, defende-se que a consciência está em constante processo de formação, segundo Leontiev (s/d, p.95), “devemos considerar a consciência no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo
Wellington	de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações
Wellington	” Isso significa que o processo de consciencitização possível na formação docente se dá em condições objetivas da realidade no qual ele se produz, como bem afirma Leontiev (s/d, p.94): “a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos elaborados socialmente” .
Val	Wellington a consciência faria o papel da linguagem seria ela um instrumento na formação do professor?

Wellington	Não Val..a consciência é o resultado da ação do instrumento no processo de formação...
Val	é o que se busca
Wellington	com certeza Val..é o resultado dessa ação..se pensarmos na formação..mas tb é um processo de apropriação pontual daquilo que se tem como objetivo no meio...
Pam	a consciência é a reflexão dos nossos atos a partir do concepções sociais
Wellington	Isso mesmo Pam..trata desse processo que expliquei de objetivação e apropriação..que o Newton Duarte trata no texto (...)

Recorrendo a este excerto observo que a relação de pensamento crítico colaborativo vai se redimensionando quando o professor começa a questionar seus alunos como forma de construir coletivamente o objeto de estudo, marcando a existência de fazer axiológico em sua atuação. Nesse momento começo a perceber que lido com indivíduos concretos, que se formam a partir da síntese das inúmeras necessidades apontadas ou geradas pelo processo, o que me faz alcançar avanços significativos na participação desses alunos, levando-me a perceber que é na atividade de ensino que o professor pode configurar sua prática, consolidar-se historicamente, em outras palavras, formar-se docente. De acordo com Leontiev (1978, 1983), o humanizar-se e desenvolver-se, numa abordagem sócio-histórica, implica transformar-se e transformar o social, apropriar-se da cultura e, nesse movimento, produzir cultura. Logo, é na atividade prática do ensino que o professor se desenvolve.

Essa minha percepção marca a constituição de uma operação de pensamento crítico colaborativo axiológica, uma vez que na minha forma de agir expresso as contradições entre as condições objetivas de trabalho e os motivos individuais da atividade pedagógica, pois à proporção que deixo de reproduzir um modelo idealizado e passo a dirigir-me aos alunos reais, começo a me constituir e criar espaços para que a colaboração crítica em contexto virtual se realize. Isso sinaliza para uma ação de transformação docente que se consolida no desenvolvimento da atividade configurando um sentido para a formação na práxis. Como nos ensina Marx (1996) a práxis é ação transformadora que transcende a condição de simples ação. Na práxis unem-se pensamento consciente e ação real, com vistas à transformação radical da sociedade. Isso porque, a práxis torna possível a passagem da teoria à prática, essencialmente, uma prática transformadora, revolucionária.

Este excerto ainda revela que utilizo longas explicações para interagir com os alunos, entretanto essas explicações são seguidas de aberturas para que as dúvidas dos alunos apareçam não apenas em uma situação de perguntas e respostas, mas como forma de evidenciar na relação teoria e prática uma contradição. Quando digo, **“Mas em que sentido essa afirmação pode ser compreendida no âmbito da formação docente? Essa ação está próxima daquilo que chamamos de conscientização? Sim...Pam..mas que conhecimento é esse? Que ação é essa? O que é conscientização nesse espaço de formação?”**, começo a estabelecer um diálogo sobre aquilo que se estuda no curso com o objetivo da

atividade que é a formação crítico colaborativa docente. Essa relação é posta em movimento a partir dos questionamentos e das contradições que se evidenciam nestes questionamentos; contradições que obrigam os colaboradores não só a responderem as questões, mas incorporá-las em uma forma de se pensar a atuação docente.

Esse meu agir marca que a contradição (aqui apontada pela passagem de uma ação pragmática para uma prática) se revela como uma forma de movimentar constantemente as disposições crítico colaborativas na atividade, visto que ao discutir as questões os colaboradores se inscrevem na atividade, passando a constitui-la e a serem constituídos por ela, movimentando-a, transformando-a na proporção que entrecruzam saberes e práticas sociais. A contradição é o princípio básico do movimento. Nessa perspectiva, não se pode imaginar o real sem seu permanente movimento de construção do novo, de autoconstrução e de superação. O novo só pode ser vislumbrado a partir do velho, numa relação de contradição, um nega o outro, e nessa negação, tanto ocorre uma ruptura quanto uma continuidade. Isso equivale ao que Oliveira (1996, p. 55) nomeia como pensar dialeticamente o movimento contraditório que caracteriza o movimento da realidade não é visível nem perceptível de imediato. Seria não o mero pensar a contradição, mas pensar por contradição, pois por meio desse pensar é possível entender o movimento contraditório que caracteriza as relações sociais, no qual surgem os chamados resultados por contradição.

À proporção que desenvolvo na aula contexto de pergunt(A)ção vou configurando que o conteúdo se forma a partir das potencialidades que se revelam na experiência do outro, gerando possibilidades para que os colaboradores saibam reorganizar o que foi aprendido e a experiência vivida durante a formação para a um agir na realidade, compatibilizando as necessidades dos participantes e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir, o que de certa forma pode ser verificado nas perguntas que o professor dirige aos alunos: **Como vcs sentem a contribuição do Leontiev para o processo de formação docente?, E ai...Leontiev? Formação docente? quais as considerações?, mas e a conscientização na formação docente? o que vcs pensam disso? mas a que situações vc atribui essas mudanças Pam?**

Mas em que sentido essa afirmação pode ser compreendida no âmbito da formação docente?

Nessa relação de contradição (reorganização das ações) funda-se o princípio da colaboração tal qual eu a concebo, como função de questionamento, compreensão e resolução de problemas que se constitui no movimento da atividade, em diversos níveis de ações (operações), que visam a transformação por meio da crítica. Os colaboradores preservam a contradição com a finalidade de impulsionar as ações, quando deixam de ser só responsivos para se tornarem críticos da ação nas respostas que empreendem ou nas perguntas que lançam - **Questionamento - (Wellington a consciência faria o papel da linguagem seria ela um instrumento na formação do professor? (Val),);** quando estabelecem um conhecer em ação, que se dá a partir de significados

compartilhados nas situações didáticas - **Compreensão (a consciência é a reflexão dos nossos atos a partir de concepções sociais (Pam))**; quando possibilitam que essas construções coletivas configurem a uma nova significação das situações de pensamento - **Resolução de problemas (os professores devem ter a consciência de que o processo de educação abrange o papel da escola junto com a família e a sociedade no geral, não pode ser entendida como um parte (Pam), Eu consigo enxergar o prof. Alienado ou não a medida em que trabalha para oferecer alguma coisa para a sociedade ou então trabalha somente para o seu salário (Val) ).**

À medida que questionam, compreendem e resolvem problemas os participantes articulam-se em movimento de contradições, de negação de suas próprias concepções **(acho que preciso mesmo me aprofundar no texto para que eu possa discutir mais profundamente (Pam) )** constituindo-se na atividade a partir da transição de um ponto de vista espontâneo da consciência comum para uma consciência reflexiva, que transcenda para a conscientização e, enfim, para a consciência da práxis. Como assevera Leontiev (1983, p. 2), a atividade é vista como o processo que pelo qual ocorrem as transformações entre os homens e o mundo dos objetos e que visa a orientar o homem no mundo concreto e a transformação dele em interno-subjetivo-mediado

Excerto da aula 7: A contradição na formação do pensamento crítico colaborativo

Wellington-	Esse exercício de reflexão pessoal não é algo muito simples, mas interessante de se fazer, até porque ele
-------------	---

	aponta para os rumos que devemos seguir...ou melhor re-orienta o curso de nossas ações.
Val-	É um exercício de "passar a limpo", tudo o que vc faz é um refletir sobre a suas ações
Pam-	mas avaliar com um olhar crítico toda a trajetória, acontece mais facilmente quando alguém de fora nos aponta o que muitas vezes nossos olhares "viciados" não enxergam mais e isso é difícil, pelo menos para mim
Wellington-	Legal isso Pam...o exercício dessa outridade é sempre necessário até para nosso crescimento, mas precisamos em outros pontos "passar a limpo" nossa história com intuito de gerar nela a reflexão.
Pam-	de que forma podemos fazer isso?
Val-	Pam só numa forma de vc tentar repensar aquilo que vc faz

As enunciações dos colaboradores no processo sobre a contradição, "É um exercício de "passar a limpo", tudo o que vc faz é um refletir sobre a suas ações , avaliar com um olhar crítico toda a trajetória, acontece mais facilmente quando alguém de fora nos aponta o que muitas vezes nossos olhares "viciados" não enxergam mais e isso é difícil, pelo menos para mim", evidenciam que ela é o centro organizador da transformação crítico colaborativa, uma vez que obriga o aluno a compreender um determinado problema, recordar aquilo que aprendeu em função da questão, com vistas a orientar-se rumo a uma explicação ou aplicação da questão proposta.

Esse processo crítico colaborativo requer uma reflexão constante sobre o assunto discutido, afim dos alunos alcançarem os objetivos propostos. Percebo que à medida que se articula no grupo a reflexão, começa a surgir a colaboração. Nessa perspectiva é que se instala no grupo

a comunicação, permitindo que as construções pessoais sejam enriquecidas por meio das contribuições de todos, levando a transformação compartilhada dos saberes, nas tomadas de decisões, já que cada um traz saberes próprios, como aponta um dos colaboradores **“o exercício dessa outridade é sempre necessário até para nosso crescimento, mas precisamos em outros pontos “passar a limpo” nossa história com intuito de gerar nela a reflexão.”** A esse respeito Kenski (2003, p.100) revela que o papel do professor será orientar os seus alunos (e a si mesmo) a respeitar e aprender por meio das trocas virtuais (ou presenciais) com alunos de diferentes culturas, idiomas e realidades sociais.

Esse movimento de trocas é fruto de permanentes negociações de sentidos operadas pelos colaboradores que se configuram como sujeitos sociais em contato com o mundo e com os outros, atuando nos limites das experiências anteriormente construídas, tornando-as diferentes à proporção que os colaboradores percebem que as possibilidades de transformação nas ações e pensamentos dependem dos significados que cada um pode atribuir ao novo, ao mesmo tempo em que reconhecem que esse novo se constitui a partir das trocas compartilhadas, revelando totalidade complexa em que o individual transforma o coletivo ao passo que é por ele transformado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando situo meu posicionamento acerca das ações de colaboração crítica como possibilidade de empoderamento e transformação do cotidiano da aula, observo que essa transformação cotidiana da aula se forja

em movimento que leva os sujeitos a compreender como se compreende e a trabalhar pedagogicamente o desenvolvimento e crescimento reflexivo de cada um e do coletivo engajados em uma práxis que se insere em fazer crítico, colaborativo e criativo em que os sujeitos envolvidos no processo se responsabilizem, discutam e validem as questões levantadas por todos.

Não basta desenvolver só a vontade de colaborar, pois a transformação pela colaboração passa essencialmente pelo confronto (questionamento/conscientização) com as experiências historicamente constituídas e da articulação dessas experiências com o cotidiano que interfere nessas experiências e, por conseguinte, na produção crítica do conhecimento (compreensão/expansão). A transformação social do cotidiano requer que os sujeitos se engajem na construção do conhecimento colaborativo (resolução de problemas/ colaboração), de potencial globalizado, em resposta às contradições autenticamente vividas em uma abordagem dialética com a vida que se vive.

## **REFERÊNCIAS**

- AGUIAR, Wanda Maria J. de; BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia. Petrópolis: Vozes, 2003. p.132-160
- AGUIAR, W.M.J. - A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, AM.B. Gonçalves, M.G.M., Furtado, O. (orgs). Psicologia Sócio histórica – uma perspectiva crítica. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

ALMEIDA, J. L. V. ; OLIVEIRA, Edilson Moeira de ; ARNONI, Maria Eliza Brefere . A Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007. v. 1. 175 p.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da Mediação dialética e o ensino de conceitos científicos. In: CD-Rom XII ENDIPE – Conhecimento local e Motivação para a aprendizagem conhecimento universal, Curitiba, PR. 2004.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, Apr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br> Acesso em: 29 Mar. 2009.

BROOKFIELD, S. & PRESKILL, S. Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

BLUNDEN, Andy. An Interdisciplinary Concept of Activity. Setembro, 2008. Disponível em: <http://home.mira.net/~andy/works/concept-activity.htm>. Acesso em janeiro de 2009.

CHARLOT, Bernard. Da relação como saber : elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

DILLON, J. (1994). Using discussion in classrooms. Buckingham: Open University Press.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

FABRI ,Adjuto de Eudes. Categorias que constituem a compreensão do humano e os enlaces entre consciência, subjetividade e significação na abordagem vigotskiana. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, M.M. *A formação tecnológica de professores: refletindo, problematizando, buscando*. II Encontro CAPES-MECD/DGU, Linguagem, Educação e Virtualidade. UNESP/Araraquara, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando . *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNZ MARTÍNEZ, Albertina. *La personalidad: su educación y desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores. Texto e Contexto*. (org). Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

KEMMIS, S. *Critical reflection*. In: WIDDEN, M.F. e ANDREWS, I (orgs). *Staff development for school improvement*. New York: The Palmer Press, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. *O papel do professor na sociedade digital*. Castro, Amélia D. e Carvalho, Anna Maria P. (orgs) *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira-Thompson Learning, 2001.

KONDER, Leandro. *O Futuro da Filosofia da Praxis*. O Pensamento de Marx no Século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. O que é dialética. São Paulo : Brasiliense, 2001.

LEKTORSKY, V. Activity theory in a new era. In Y Engeström (ed.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 65-69

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In:

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001

LIBERALI, F. C. *Cadeia criativa: a argumentação na produção de significados*

compartilhados, 2007. (mimeo).

\_\_\_\_\_. (Org.) ; FIDALGO, S. S. (Org.) . *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. 1. ed. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006. v. 1. 170 p.

\_\_\_\_\_. . A Constituição da Identidade do Professor de Inglês na Avaliação de sua Aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Faculdade de Letras da UFMG, v. 4, p. 45-56, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *THE ESPECIALIST*, v. 17, n. 1, p. 1-12, 1996.

\_\_\_\_\_. *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. A pesquisa colaborativa e a formação do professor. In: Fidalgo, S. & Shimoura, A. *pesquisa Crítica de Colaboração. Um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro primeiro, Tomo I. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, ed: Abril Cultural, 1983a.

\_\_\_\_\_. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo. Martins Fontes, 1983b

\_\_\_\_\_. Manuscritos econômico-filosóficos. In: MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 5ª Edição. São Paulo: Nova Cultural, coleção Os Pensadores, 1983c.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1996.

MARTINS, L.M. Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. 2001. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e SGARBI, Paulo. Estudos do cotidiano e Educação. Belo Horizonte :Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Wellington de. A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2009, 310p.

VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexandr S.; LEONTIEV, Alexei N.. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988a.

VYGOTSKY, Lev. S., A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

\_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLEKHANOV, G. V.. Os princípios fundamentais do marxismo. São Paulo: Hucitec, 1978.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. Temas em Psicologia, 1, São Paulo, 17-23, 1993.

VIANA, Nildo. A Filosofia e Sua Sombra, Goiânia, Edições Germinal, 2000

WERTSCH, V.J. Vygotsky y la formación social de la mente. Buenos Aires: Paidós, 1988.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva do professor: Idéias e Práticas. Lisboa, 1993.

#### **FONTES DIGITAIS:**

ENGSTROM, Yrjo. Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987. The seminal recent work on learning in the Vygotskian tradition. Disponível em <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/621/writing708.html> . Último acesso em 14-03-07.

\_\_\_\_\_. Learning, Working, and Imagining: Twelve Studies in Activity Theory. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1990. Disponível em <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/621/writing708.html> . Último acesso em 14-03-07.

LENIN, V. I.. Collected Works. Moscou: Foreign Languages/Progress, 1963-1966. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/lenin/works/cw/index.htm> . Acesso em: 25 jan .2009. (citado como CW)

LEONTIVE, A.. Activity, consciousness, and personality.  
Englewood Cliffs,

Prentice-Hall, 1978. [Online]

<<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>

## **LINGUAGEM VERBAL E VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO: MECANISMOS DE DIZER**

Ivete Aparecida da Silva OTA

### **INTRODUÇÃO**

Considerando que todo objeto sócio-historicamente constituído é um texto, independente da(s) linguagem(ns) que mobiliza em sua constituição, este artigo discutirá, a partir do referencial teórico-metodológico da semiótica francesa, como determinado livro didático se constitui um texto, o que diz e como faz para dizer o que diz. Dado o espaço de que dispomos, analisaremos apenas a capa, levando em conta tanto a linguagem verbal quanto a imagem que, juntas, constituem um todo de sentido

Dentre as teorias que tratam do texto, está a semiótica francesa (ou greimasiana), cujo objeto é o texto, procurando explicar o que ele diz e como faz para dizer o que diz. Por texto entende-se, segundo Barros (1990): a – a organização e estruturação que engendram um “todo de sentido”, um objeto de significação; b – objeto de comunicação entre dois sujeitos, culturalmente construído numa sociedade de classes e determinado por formações ideológicas.

Compreendendo o texto nessa dualidade – objeto de comunicação e de significação – a análise semiótica busca compreender-lhe a estrutura interna, bem como sua relação com o contexto. Por texto pode-se compreender o lingüístico - oral ou escrito – bem como o visual, gestual, sonoro ou ainda plástico, abrangendo, ao mesmo tempo,

textos verbais e visuais/imagéticos, concebendo-os a partir de

um sistema de regras capaz de explicar, com os mesmos princípios epistemo-metodológicos, tanto as estruturas narrativas quanto as discursivas, a semiótica deu já os primeiros passos para a construção de um modelo que, sem abandonar a análise do texto, examina também sua inserção no contexto” (BARROS, 1988, p. 13).

A partir dessa compreensão, tomaremos determinado livro didático de língua portuguesa, considerando-o um texto, dotado de sentido, de intencionalidade, de um querer dizer, com o objetivo de discutir, a partir do referencial teórico e metodológico da semiótica francesa e sua aplicabilidade, como esse texto se constitui enquanto tal, o que diz, que mecanismos de dizer ele mobiliza nas diferentes linguagens, como essas linguagens se articulam na construção da “verdade”, ou de um efeito de sentido.

A opção da análise a partir do livro didático se justifica duas razões: uma, é sua presença massiva na sala de aula. A outra razão deve-se ao fato de o livro didático, especialmente o de língua portuguesa, mobilizar, em grande parte dos textos que ali aparecem, as linguagens verbal e visual na articulação do sentido, dado que a imagem, na sociedade contemporânea, impõe-se nos, através de diferentes mídias, cada vez com mais frequência e de forma mais elaborada, sua presença sozinha ou associada à linguagem verbal para dizer, persuadir, emocionar, envolver, explicitar, ocultar, etc.

O livro didático exerce um forte apelo ao consumo, dentre outros aspectos, pelo visual, através da exploração

de imagens, cores, tipos gráficos, disposição gráfica, etc. Assim, dentre as estratégias de divulgação desse material, a batalha pelo mercado arma-se de mecanismos de apresentação como recursos visuais coloridos, cheios de imagens e com projetos gráficos arrojados, buscando chamar a atenção de alunos e alunas, de professores e de professoras, na tentativa de atrair-lhes o olhar e angariar-lhes o interesse. Afinal, a imagem ilustra, amplia, aprofunda, facilita, atrai, diverte, conta e reconta, cria e recria. Inclusive a palavra escrita vai ganhando características visuais e adquirindo aspectos formais estetizantes: é colorida, com caracteres planejados de acordo com a intencionalidade, em diferentes tamanhos e ocupando espaços estratégicos na folha.

Para ilustrar as reflexões teóricas aqui colocadas, tomaremos o livro didático de Língua Portuguesa – Texto e interação – uma proposta de produção de textual a partir de gêneros e projetos – de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, São Paulo: Editora Atual, 2000, 344 p., compreendendo-o como um texto. Nessa análise, levaremos em conta apenas sua capa. Consideremos que no plano da expressão do texto visual, as unidades mínimas são denominadas formantes divididos em eidéticos (forma), cromático (cor) e topológico (disposição espacial).

Consideremos em nossa análise, a partir do **nível narrativo**, que há um sujeito destinador, dotado de um saber, e um sujeito destinatário em busca desse saber, sendo o conhecimento o objeto-valor, pois "(...) a narrativa de um texto é a história de um sujeito em busca de valores. Para que o sujeito tenha acesso aos valores, são eles inseridos nos objetos" (BARROS, 2003, p.191).

Por deter esse saber, o destinador é capaz de manipular o destinatário, persuadindo-o a aceitar suas estratégias e, assim, fazer com que o destinatário realize a ação proposta. Aceitando o contrato, o destinatário torna-se sujeito, agindo sobre os objetos e seus valores e, na sanção, torna-se competente para a “ação”. A inserção do educador/educadora deverá sancionar positivamente ou negativamente os valores “adquiridos”. Portanto, analisaremos como se dão as fases canônicas da narrativa (competência, manipulação, performance e sanção), caracterizando o destinador, o destinatário e, especialmente, investigando os mecanismos de persuasão usados pelo destinador para que o destinatário acredite nos valores postos e “aceite” o contrato proposto.

### **APLICANDO A TEORIA**

Passemos à análise. A capa do livro divide-se em dois blocos. No primeiro, constituído predominantemente pelo verbal, encontram-se os nomes dos autores, o título e o subtítulo, divididos em blocos: *Texto e interação – uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. O ínfimo espaço de 1mm que separa o negro do retângulo do título do negro da faixa que contém o subtítulo faz parecer, ao primeiro olhar, um só bloco, sendo esteticamente mais vantajosa a ruptura, por quebrar o bloco negro que toma cerca de um terço da capa, proporcionando uma leveza estética, resultado de um cuidadoso projeto de construção do discurso gráfico.

Estrategicamente pensado para chamar a atenção já a partir do título, são utilizados no aspecto visual recursos

como a cor - letras brancas sobrepostas a um fundo negro-, a localização, o tamanho e o formato das letras.

No trabalho de composição gráfica, o branco sobre o preto, pouco convencional, é “usado apenas como adorno nos arranjos gráficos, serve para atrair a atenção da leitura, de forma a destacar e realçar a mensagem impressa” (SILVA, 1985, p.32).

Dessa forma, observa-se que, colocado como adorno, o arranjo gráfico do jogo de cores é um recurso calculadamente empregado no sentido de se fazer mostrar. Ao contrário da suavidade do preto sobre o branco – o convencional, por causar conforto ótico – o branco sobre o preto manipula o olhar pela relação de contraste, provocando um estímulo visual pela experiência estética que configura. Rompendo o poder do previsível, a estratégia provoca surpresa e estranhamento.

Na cultura ocidental, o olhar encaminha-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, o que faz da área superior uma zona privilegiada, uma área de tensão que, por isso, adquire maior peso visual. Esta é a razão pela qual os títulos em geral, e este em particular, aí se localizam: é para lá que o olhar se encaminha primeiro. Portanto, a localização do título nesta área naturalmente é chamativa. E, neste caso, o peso visual é intensificado pelo tamanho das letras – muito maior que as demais.

A divisão do título em duas linhas é o meio termo entre a leitura vertical e horizontal, o que imprime maior rapidez à leitura e ao mesmo tempo proporciona conforto ao movimento do olhar que, sem muito exercício, consegue captá-lo.

O formato arredondado das letras no título prenuncia a intenção de um envolvimento emocional pela docilidade que sugere, o que, como se verá mais adiante, será reiterado por outros aspectos. Prenuncia também um discurso de pessoalização de um enunciador que se mostra e dialoga. A pessoalização desse discurso é reiterada com o recurso de sombreamento à esquerda e abaixo desse fundo, fazendo-o avançar e se colocar em primeiro plano. Nesse movimento de avançar, um efeito de proximidade com o leitor que interage com esse objeto-livro.

A força interativa do discurso constrói um poderoso jogo de se mostrar, de se apresentar para o enunciatário, chamando-lhe a atenção, angariando seu olhar, através da legibilidade impressa nas formas arredondadas das letras, do espaçamento que sobra nas laterais, da distribuição do texto no espaço, do jogo de cores e do tamanho das letras. Encadeados, esses elementos formam uma rede de significação que constitui um discurso. Esse discurso reitera o título através da isotopia da interação, posta explicitamente no título e implicitamente através do diálogo entre as linguagens.

O livro é direcionado para o aluno, mas é o professor que tem de ser convencido primeiro porque é através do professor que o livro chega ao aluno. Esse processo de convencimento se inicia no primeiro contato, através do título. Se o aluno é envolvido por um visual que chama atenção, para envolver o professor é preciso mais: por isso, o enunciador precisa provar também para o professor que é competente para o que se propõe.

Para isso, apresenta um discurso que se mostra atualizado e, procurando agradar, editoras e autores vão

em busca de “novas teorias” que tratam do ensino e da aprendizagem, já que o discurso do “novo” seduz, sugere estar conectado com a ebulição do mundo e do conhecimento e, embora muitas vezes caia no modismo vazio, esse “novo” sugere distanciamento do que está posto.

A preocupação em mostrar o “novo” fica explícita a partir do campo semântico selecionado: no próprio título, as palavras “texto” e “interação” e no subtítulo “produção textual”, “gêneros” e “projetos”. E o livro se coloca, nesse sentido, como “um grande achado”, uma vez que se situa exatamente na brecha cavada pela necessidade metodológica: primeiro, porque trata exclusivamente de textos; segundo, porque esses textos são trabalhados na perspectiva de gêneros, ou seja, através de concepções muito atuais de ensino de língua.

A palavra “interação” retoma a concepção vigotskiana, segundo a qual o conhecimento não se constrói sozinho, mas mediado por outras pessoas (ou objetos), podendo ser neste caso o diálogo do aluno com as obras e o diálogo das obras entre si, nas suas diferentes linguagens e especificidades. O emprego dessa palavra sugere também o dialogismo bakhtiniano, intrinsecamente ligado ao conceito de interação e reforçado pelos diálogos possível entre as diferentes linguagens e entre o enunciador e enunciatário. Por enunciador entende-se o

desdobramento do sujeito da enunciação, o enunciador cumpre os papéis de destinador e está implícito no texto, nunca nele manifestado; enquanto que o enunciatário (é) uma das posições do sujeito da enunciação, o enunciatário, implícito, cumpre os papéis de destinatário do discurso (BARROS, 1990, p. 86).

Na segunda parte da capa, maior que a primeira, estão dispostas algumas imagens. Os espaços vazios entre uma imagem e outra contribuem para valorizá-las porque as destaca e provoca um rápido entendimento por parte do leitor, exercendo grande força de atração visual.

A presença dessas imagens na capa reitera o título porque sugere interação entre essas diferentes linguagens e entre os diferentes gêneros. A harmonia do equilíbrio simétrico, de inspiração clássica, inspira confiança no enunciatário. O equilíbrio da página se dá pelos pesos visuais distribuídos e balanceados. A força visual da primeira parte, maior que a da segunda, é compensada pela seqüência das imagens cuja simetria e continuidade constroem uma regularidade.

Há uma sugestão de interação também entre o livro – objeto da enunciação - e o enunciatário a partir da disposição das figuras em primeiro plano. Todas as imagens, inclusive o quadro com o título, mostram-se e apresentam-se para esse enunciatário, num tom de personalidade, sugerido pelo sombreado que há à direita e abaixo de todas essas imagens e que as coloca em primeiro plano, fazendo-as se destacarem do fundo que as sustenta. Esse sombreado traz, faz emergir a figura posta. É a construção da personalidade do enunciador-livro: há um “eu”, através da imagem, que se coloca no tempo do aqui e do agora para dialogar com o enunciatário, convocando-o a participar, a se envolver. Aqui abrimos um parêntese: o processo de pessoalização/ impessoalização não é específico da linguagem verbal.

Essa construção da interação entre as diferentes linguagens e entre o enunciador e o enunciatário se estende

através das imagens selecionadas para compor esse discurso de instalação do enunciatário no texto e ao mesmo tempo presentificar o enunciador. A instalação do leitor na cena enunciativa se dá pelos olhos das imagens da capa.

## **OLHOS NOS OLHOS**

Os olhos da capa, ao olhar o enunciatário, convocam-no a assumir uma postura, vez que, segundo Landowski ,

Pouco importa se o modelo nos olha de frente ou se parece olhar o Outro (seu parceiro no enunciado, ou o objeto, praticamente qualquer um, que pode ser o seu substituto), pois aquilo que *ele olha* é precisamente o simulacro daquele ou daquela que o olha – logo, uma figura *nos* designa. Portanto, basta que olhemos o modelo olhando ‘alguma coisa’ [...], para que saibamos que também somos olhados, isto é, ‘desejados’ (1992, p. 22, grifos do autor).

Dentre as imagens postas na capa que parecem saltar do papel ao encontro do enunciatário pelo recurso do sombreado, estrategicamente colocada está a foto do palhaço Arrelia, cujos olhos arregalados, ao contrário do que naturalmente se espera de um palhaço, revelam um olhar que, em conjunto com os traços do rosto, parece denunciar uma dor, uma triste surpresa, em meio a uma maquiagem que se desfaz, como que a figurativizar a desmistificação de papéis: do palhaço e do livro didático.

Colocada ao centro do segundo bloco de imagens - a maior foto da capa -, os olhos do enunciatário não conseguem fugir ao olhar do Arrelia que, numa expectativa de resposta, coloca em xeque esse enunciador, uma vez que quando se fala, provoca-se uma resposta.

A Mona Lisa, de Botero, na coluna de cima, figurativizando o enigma da personagem, como que a se esconder, procura o lugar mais discreto; ocupa um espaço menos privilegiado pelo olhar. É a personagem que não se mostra por inteiro, que oculta o que está na alma. Com olhar e sorriso misteriosos, tal qual a obra de da Vinci, com a qual dialoga, também olha o enunciatário, convocando-o e instalando-o na cena.

Ambos, Arrelia e Mona Lisa instigam o leitor. O primeiro, embora o corpo esteja de lado, volta a cabeça e olha o enunciatário nos olhos. Indignado, mostra-se e quer dizer. Quando o livro está deitado sobre uma superfície – a mesa de estudo – é ele, o Arrelia, que está mais próximo do interlocutor; ao passo que a Mona Lisa está mais distante, pela topologia e pelo tamanho da foto. Essa distância reitera o clima de mistério da personagem que o leitor, seduzido, deverá tentar desvendar: da personagem e do texto-livro.

Em outra imagem, a última da capa, um livro aparece aberto sobre um pedestal e o sol lança sobre ele seus raios. São raios de sol que iluminam. Pedestal que engrandece. Nesta imagem, a cartada final no jogo argumentativo do discurso de convencimento: a figurativização do espaço e importância dados ao livro na cultura ocidental e, por extensão, a este livro.

E o sol, que em tudo lança luz, se vê fascinado diante do livro. Seus olhos, que também podem ser os do leitor, contemplam como um *voyeur* e goza o prazer daí advindo. Seus raios tornam-se mãos a possibilitar o folhear e a continuação do prazer da leitura. As estrelas testemunham o brilho da estrela maior que é o livro.

“Tal qual a moldura de um quadro, a apresentação das páginas de um órgão da mídia impressa poderá ter a função relevante e específica de atrair a atenção de quem observa” (TEIXEIRA, 1996, p.95). A moldura enunciativa em que se apresenta o livro em análise é o simulacro do discurso que tenta convencer, envolver e seduzir o enunciatário, mostrando-se atualizado logo no primeiro contato, não só pela capa, mas também no folhear rápido em que as cores e as imagens se mostram, sendo que essas cores não advêm somente das imagens, mas, muitas vezes servem de fundo para os textos, rompendo com o massacre do preto sobre o branco, tornando-se chamativo para quem vê. Assim, esse simulacro do discurso de convencimento pela capa se dá pela linguagem verbal e pela linguagem imagética.

Ao apresentar os textos imagéticos de diferentes gêneros, que ocupam os dois terços inferiores do espaço da capa, há a sugestão da apropriação por parte do enunciador de um conhecimento de mundo ou, mais precisamente, de diferentes linguagens, o que respalda o enunciador para dizer o que vai dizer: quadro, cartaz de campanha comunitária, postal, ilustração, cartaz de filme, cartum, foto de um palhaço (inusitada!) e outra imagem que (sugestiva!) coloca o livro no centro, sobre um pedestal, em que os raios solares, coloridos, voltam-se concentrados para sua leitura.

Assim, o livro faz-se imediatamente atrativo aos olhos de quem o vê: no aspecto visual, o jogo de cores contrastantes, juntamente com as imagens coloridas e o tamanho do livro - maior do que os demais - e pelo projeto pedagógico que simula o 'novo', encontrando, assim, respaldo no imaginário do professor e da professora. A

partir de concepções arrojadas – de projeto visual e pedagógico – o livro tenta construir, já no primeiro contato, uma imagem sedutora.

Tudo isso tem o papel argumentativo de respaldar o enunciatário para dizer o que vai dizer, conferindo-lhe confiabilidade. O enunciador, conhecendo a expectativa do enunciatário e, a partir do padrão gráfico (do livro) e semântico (da capa) pretende, “sendo atraente, tornar-se confiável” (IDEM, p. 35), o que é sugerido pela linguagem verbal. O discurso ali colocado representa a concepção defendida por grandes teóricos e filósofos da linguagem, bem como pelo MEC – Ministério da Educação – nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao apresentar o livro, há um sujeito que tenta manipular outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer – dominar o conhecimento de que o livro trata, e assim adquirir o objeto-valor saber. Essa manipulação se dá implicitamente por tentação, uma vez que o enunciatário terá como recompensa, se aceitar o jogo, dominar as habilidades de leitura e produção textual, muito exigidas na sociedade, seja na escola ou no trabalho.

Para estabelecer a relação fiduciária, “sobre a qual se assenta o contrato entre um sujeito que deve fazer crer e outro que deve crer” (idem, *ibidem*), é preciso montar mecanismos de fazer crer, é preciso provar para o enunciatário que o enunciador é competente para dotá-lo do saber fazer, objeto-valor que circula entre os sujeitos através do texto-livro.

E, para mostrar que tem competência para dotar esse enunciatário desse saber fazer, esse enunciador precisa

provar que é dotado de um saber e/ou poder fazer, mostrando-se atualizado e “conectado” com a efervescência do mundo contemporâneo, inspirando, assim, confiança no enunciatário, que precisa acreditar para aceitar o material que se lhe está sendo apresentado. O enunciador precisa convencer o enunciatário da verdade do que diz, envolvendo-o e seduzindo para referendar o objeto que apresenta e que precisa ser aceito para estabelecer o contrato fiduciário, ou seja, simulando assim a produção do discurso. Esse é o pressuposto que sustenta os mecanismos de poder.

A performance se realiza na medida em que vai se dando a transformação do não-saber - não/ conhecer para o saber/conhecer. A partir daí, o sujeito que estava em disjunção – apartado do objeto-valor conhecimento, entra em conjunção com ele.

A sanção, ou seja, a constatação de que a performance se realizou vai se dando ao fim de cada unidade com a realização dos projetos sugeridos, uma vez que ao realizar as atividades propostas nesses projetos vai ficando explícita, pelo menos teoricamente, a concretização desse saber/conhecer.

## **EM SÍNTESE**

Enunciador e enunciatário vão se explicitando na medida em que se vai o objeto livro vai se constituindo. Autor, autora e editora estão explícitos na capa. Mas, o livro é uma obra coletiva que envolve muitas outras pessoas identificadas na ficha catalográfica: pessoas envolvidas com o processo editorial, preparação de textos, pesquisa

iconográfica, revisão, gerência e edição de arte, projeto gráfico, projeto da capa, diagramação.

O destinatário para quem a obra se dirige é o estudante do Ensino Médio que precisa entender a proposta do livro para estar afetivamente predisposto a aceitá-lo, motivando-o assim para a leitura e uso: se os textos organizam-se de formas diferentes, a depender do interlocutor, do produtor, do assunto e da intenção, o livro “pretende ajudá-lo a se apropriar de diferentes tipos de textos que circulam socialmente e são usados nas mais variadas situações de interação verbal” (texto de apresentação do livro, p. 3).

Dessa forma, delinea-se o perfil de enunciador – que detém o conhecimento – e de um enunciatário – que precisa conhecer. Se esse enunciador detém o conhecimento e pode passá-lo ao enunciatário, cabe a este se submeter àquele, estabelecendo uma relação de poder permeada pela afetividade, o que faz suavizar a relação e reforça a confiança, já que quem detém o poder (saber) está ali para “ajudar” esse estudante, tornando-se seu aliado no processo de aquisição do conhecimento.

Num discurso construído para convencer, o enunciador precisa, antes de tudo, chamar a atenção para si, fazer-se visto, fazer-se notado. E, cuidadosamente, o enunciador, vai construindo através da moldura enunciativa - projeto gráfico que busca destacar o objeto pelo tamanho, jogo de cores, topologia e diálogo entre as linguagens – mecanismos de se mostrar, envolver e persuadir o enunciatário, efetivando-se, assim, através do parecer verdadeiro o contrato de veridicção.

Por veridicção entende-se o dizer verdadeiro, um texto será verdadeiro quando for interpretado como verdadeiro.

O discurso constrói a sua verdade. Em outras palavras, o enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas fabrica discursos que criam efeitos de verdade ou de falsidade, que *parecem* verdadeiros ou falsos e como tais são interpretados (BARROS, 1990, p.64).

O contrato de veridicção se estabelece entre os sujeitos, através do dizer do enunciador, fazendo o discurso parecer verdadeiro e ser interpretado como tal, através dos mecanismos discursivos empregados, denominados dispositivos veridictórios, espalhando marcas – ou efeitos de realidade - que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário. Todo texto, independente do gênero a que pertence, é dotado de argumentatividade, pretende convencer, por isso, precisa fazer crer que é verdadeiro.

Ao fazer crer o que seu dizer é verdadeiro, o enunciador constrói junto ao enunciatário o contrato de fidúcia ou contrato fiduciário, que diz respeito à confiança que o enunciatário deposita no discurso. Quando se produz um enunciado estabelece-se uma convenção ou contrato fiduciário que determina o caráter veridictório do texto. Segundo Fiorin (2001), o acordo fiduciário pode apresentar dois aspectos: a – como o texto deve ser considerado do ponto de vista da verdade; b – se os enunciados devem ser compreendidos da maneira como foram ditos ou ao contrário, como é o caso de alguns textos de humor ou irônicos, por exemplo.

Que enunciatário está inscrito no texto? É um enunciatário que precisa estar em junção com o objeto-valor saber conhecer/saber fazer para ser aceito socialmente. O livro se propõe a dotar esse enunciatário do objeto valor. Mas, antes precisa provar que está apto isso, para que o enunciatário acredite e aceite a manipulação. Eis que se estabelece o contrato fiduciário.

**Verbal and visual language: mechanisms of saying**

**REFERÊNCIAS**

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 1990, 96p.

\_\_\_\_\_. *Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos*. São Paulo: Atual, 1988, 172 p.

\_\_\_\_\_. *Estudos do discurso*. In FIORIN, José Luiz. *Introdução à Lingüística – Princípios de Análise*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 161 a 185.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Texto e interação – uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000, 344p.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13 ed. Ver e ampl. São Paulo: Contexto, 1990, 126 p.

LANDOWSKI, Eric. *A sociedade refletida*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/ Pontes, 1992, 216 p.

SILVA, Rafael Souza. *Diagramação – O planejamento visual gráfico na comunicação impressa*. São Paulo: Summus, 1985, 147 p.

TEIXEIRA, Lucia. *As cores do discurso*. Niterói – RJ: EDUFF, 1996, p . 242.

## **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS: UM ESTUDO A PARTIR DAS TEORIAS DE VYGOTSKY E LÚRIA**

Karina Soledad Maldonado Molina PAGNEZ

### **INTRODUÇÃO**

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação a respeito da cognição de alunos do curso de graduação em pedagogia na modalidade à Distância, por meio de um estudo de sua produção escrita.

Parte-se de uma discussão a respeito do conceito de cognição Flavell(1999) que propõe que uma imagem tradicional de cognição restringindo-a aos processos e produtos considerados “inteligentes”, ou que poderiam ser consideradas processos mentais superiores quais sejam: o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a geração de planos e estratégias, o raciocínio, as inferências, a solução de problemas, a conceitualização, a classificação e a formação de relações, a simbolização e, talvez, a fantasia e os sonhos.

Para este autor, as imagens mentais, a memória, a atenção e o aprendizado são elementos básicos da cognição, além destes temos os elementos sociopsicológicos que dizem respeito da cognição social.

Frawley (2000) propõe uma teoria sociocomputacional da cognição, a partir da teoria de Vygotsky, o autor define sua teoria como uma ciência cognitiva vygotskiana, que exige uma avaliação honesta dos

insights e dos limites computacionais tradicionais e do contextualismo sociocultural. A mente social e a computacional se reúnem de certa forma como a mente e o mundo. O autor traz três argumentos para essa união teórica:

Elas freqüentemente estudam os mesmos problemas sem ter consciência dos achados uma da outra, as duas estão voltadas ao estudo das estruturas.

Algo que falta em uma definição sobre a mente é encontrado em uma outra forma de defini-la. Se elas relacionassem uma com a outra de modo certo, poder-se-ia chegar a algum progresso concreto.

Cada uma delas pode ser lida nos termos da outra. Não há nada intrinsecamente não-computacional em relação à mente sociocultural e não há nada inerentemente associado em relação às máquinas (FRAWLEY, 2000, p. 14).

Quanto à primeira afirmativa compreende-se que as estruturas às quais o autor se refere são do controle cognitivo e da consciência. Segundo Vygotsky(1985) o que marca a diferença entre os animais e os seres humano é a consciência, pela construção semiótica, por meio dos signos lingüísticos.

A segunda afirmativa coloca um problema teórico fundamental na separação entre mente e cognição a primeira não apenas um manipulador de representações internas e a segunda como a representação pela corporeificação existencial. A teoria vygostkiana faz um grande esforço para demonstrar rigor científico na identificação das unidades socioculturais da mente, e o

computacionalismo busca modelos de trabalho e por uma teoria da mente implementável.

A terceira afirmativa destaca que não importa quão externas são as unidades socioculturais elas necessitam ser registradas em um cérebro, para tornar-se efetivas, o cérebro configura-se, portanto, como um dispositivo computacional humano.

Este autor defende a legitimidade da consciência como objeto com três modos de experiência subjetiva: o processamento não-consciente; a consciência e a metaconsciência.

A fala privada, linguagem autodirigida para o controle metaconsciente é organizada em torno dessas formas reflexivas, as quais variam de acordo com a forma como a linguagem estabelece um meio-termo entre a arquitetura e o contexto em sua estrutura semântica e pragmática. (FRAWLEY, 2000, p. 18)

Portanto, a cognição é compreendida como conjunto de processos superiores: o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a geração de planos e estratégias, o raciocínio, as inferências, a solução de problemas, a conceitualização, a classificação e a formação de relações, a simbolização, além dos mais básicos, como memória, atenção ou linguagem.

A neuropsicologia de Lúria(2008) une os estudos da psicologia histórico-cultural com a base neurológica para a compreensão do funcionamento cognitivo, e isto valida esta teoria para o presente estudo. Partindo-se especificamente da estreita relação do pensamento e da linguagem, além do

pressuposto de que questões neurológicas e sociais estão implicadas no desenvolvimento cognitivo do ser humano.

A neurologia traz uma contribuição a respeito do reconhecimento da modificabilidade cerebral, aceita pelos estudiosos das deficiências congênitas ou adquiridas, compreendida como plasticidade cerebral, ou seja, o cérebro é capaz de criar novas sinapses quando há um trauma ou acidente cerebral que atinge determinada área cerebral (LURIA, 2008).

### **A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY**

A contribuição de Vygotsky (1984, 1985) na estruturação desta investigação deve-se ao fato de que este autor desenvolveu sua teoria psicológica a partir dos preceitos marxistas, os fenômenos do comportamento e do psiquismo humano são analisados a partir de seus aspectos biológicos, como estrutura na qual se consolida uma cognição e aspectos sociais implicados no desenvolvimento, a cultura é um dos determinantes do psiquismo, do comportamento e da cognição. No que se refere aos aspectos biológicos o cérebro humano é compreendido, nesta teoria, não apenas como um órgão, mas como um sistema flexível e aberto, o que lhe permite ser construído na história dos homens.

Vygotsky (1985) reconhece o homem como produtor e produto, a partir de uma visão dialética, das relações sociais e culturais, aqui pontuamos a sua íntima relação com a teoria marxista. O desenvolvimento biológico relaciona-se com a aprendizagem, esta não ocorre descontextualizada do meio social, mas ao contrário tem

com ele uma relação direta, ou seja, com a cultura as com pessoas, podemos afirmar que a aprendizagem depende dessa interação.

Para esta teoria os fenômenos precisam ser compreendidos como em constante transformação, portanto para compreendê-los é fundamental conhecer a sua gênese. Um conceito central é A teoria da atividade, a qual propõe que é por meio da atividade que o homem transforma a natureza e a si mesmo e também que a sua consciência resulta da vida concreta dos homens.

Podemos considerar que o homem aprende a ser homem no contato com outros homens, ou seja, o homem não nasce homem e sim com a possibilidade de humanizar-se nas interações que estabelece ao longo da vida. Este é o processo definido por Vygotsky(1985) como processo de Humanização.

A noção de instrumento surge para promover a relação entre o homem o outro e a natureza, a princípio utilizam-se instrumentos materiais, posteriormente temos os instrumentos simbólicos. As mediações simbólicas que o homem constrói ao longo de sua existência estão relacionadas à invenção dos signos, que são elementos da cultura humana que orientam o pensamento.

Para Vygotsky(1984) o estudo do pensamento e da linguagem é uma das áreas na psicologia em que é fundamental ter-se uma compreensão clara das relações inter-funcionais existentes.

Não é uma relação de precedência, mas de unicidade como propõe Heller (2008) ao se referir ao homem genérico e o eu particular. Enquanto não compreendermos

essa relação não se poderá responder a nenhuma das questões mais específicas deste domínio, ou sequer formulá-las.

Os métodos de investigação desenvolvidos e aperfeiçoados pela teoria histórico-cultural propunham o estudo das funções mentais superiores conjuntamente e nunca separadamente, pois se assim ocorresse mantém-se fora do âmbito da investigação a interdependência e a organização dessas funções na estrutura da consciência como um todo.

Para podermos compreender a interdependência das funções mentais superiores, temos que considerar a precedência das funções psicológicas elementares as quais são de origem biológica; que estão presentes nas crianças e nos animais; caracterizam-se pelas ações involuntárias; pelas reações automáticas e sofrem controle do ambiente externo.

As funções psicológicas superiores têm sua origem no social, e estão presentes somente no homem, portanto neste ponto temos a diferenciação do animal e do humano. Essas funções caracterizam-se pela intencionalidade das ações e são mediadas por signos e instrumentos. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais. Evoluíram na ontogênese e filogênese do ser humano além da história humana, que poderíamos chamar de sociogênese como propõe Teixeira (2003).

Dentre as funções mentais superiores, a linguagem, é uma das principais segundo Vygotsky(1985) a aquisição da linguagem constitui o momento mais significativo no

desenvolvimento cognitivo, representando um salto de qualidade nas funções superiores.

## **A NEUROPSICOLOGIA DE LÚRIA**

Para Lúria (1987) quando a linguagem começa a servir de instrumento psicológico para a regulação do comportamento, a percepção muda de forma radical, novas memórias são formadas e novos processos de pensamento são criados, a função reguladora da linguagem se consolida.

Para Ferreira (2003) é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. O significado serve como unidade para o estudo da fala, ferramenta de intercâmbio social, no papel de ferramenta mediadora, bem como para o estudo do pensamento generalizante, uma vez que cada palavra traz em si uma parte de generalização: As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. Na linguagem materializam-se as significações construídas nos processos sociais e históricos.

A neuropsicologia de Lúria(2008) resulta de estudos que atravessaram boa parte do século 20, este autor fez pesquisas longitudinais com pacientes como no caso de Zasetky, soldado russo que foi atingido por uma bala que penetrou a área parieto-occipital esquerda do crânio, e descreve sua doença por 25 com o objetivo de contribuir com a ciência e com os pacientes que viessem a ter um ferimento como o dele. A descrição do caso encontra-se no livro "O homem com um mundo estilhaçado", em diferentes trechos do livro o paciente se autodefine como anormal e

analfabeto, diz ainda que antes do acidente ele era um homem normal.

Após o ferimento esta pessoa passa a não enxergar seu lado direito, o que faz com que constantemente bata contra paredes, ele não é mais capaz de ler, mesmo tendo sido fluente em mais de dois idiomas, ele consegue escrever, mas não consegue ler o que escreveu. Todas as imagens processadas por seu cérebro encontram-se fragmentadas e despedaçadas, ele não tem memória de curto prazo ou de trabalho, isso se constata no relato sobre a leitura em uma palavra com três sílabas ao chegar na terceira não se recorda mais das duas anteriores.

As lembranças são fragmentos perdidos pelo cérebro esfacelado e desconectado, algo que precisa ser destacado é a incessante busca por si mesmo dentro de um corpo em disfunção, que encontra na escrita mesmo que não havendo leitura, um reencontro com o homem que foi um dia.

A relação terapeuta e paciente reconhece-se como mediatizada e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que parte da Zona de Desenvolvimento Atual/Real e atinge o Desenvolvimento Potencial, que resulta da interação da pessoa com alguém que tenha mais conhecimento e possa auxiliá-la na resolução de um problema que ela sozinha seria incapaz de resolver, vivifica-se nesta relação.

Para compreender o caso deste paciente e como nova forma de vislumbrar o cérebro Luria (1991;2008) faz uma divisão em três grandes blocos que se sub-dividem em áreas, que é aceita, ratificada e investigada por Fonseca

(2007), a divisão se fundamenta nas chamadas funções executivas do cérebro.

O primeiro bloco pode ser chamado, segundo Luria(2008), bloco “energizador” ou “regulador de tônus”, localizado na base do cérebro, no interior das seções superiores do tronco do cérebro e na formação reticular, que e constitui como o ponto de partida para a atividade vital do cérebro. O segundo bloco localiza-se nas seções posteriores dos grandes hemisférios, age como bloco de recebimento, processamento e retenção de informação que são recebidos do meio exterior, essa região é formada pelo lobo occipital e parieto-temporal.

O terceiro e último bloco localiza-se nos setores anteriores do cérebro formados pelos lobos frontais, nessa região formam-se as intenções, planejamento e execução das ações, é a região responsável pela efetivação do que fora planejado. A importância a responsabilidade dessa região em específico foi estudada e investigada quando da realização da lobotomia com o objetivo de diminuir a periculosidade de bandidos.

Luria(2008) descreve que no paciente estudado o comprometimento afetou o segundo bloco de processamento e retenção das informações. Mas, os outros dois blocos mantiveram-se sadios, o que lhe permitia perceber seus problemas e buscar formas de solucioná-los. A memória de curto prazo fora afetada severamente, mas a memória de longo prazo mantinha-se preservada.

O caso do soldado russo nos encaminha para a importância da memória no funcionamento cognitivo, e antes dela da atenção inicialmente involuntária e

posteriormente arbitrária, que se constitui como mecanismo necessário para que o conteúdo passe da memória de curto prazo ou de trabalho para a memória de longo prazo e receba o status de conhecimento que poderá ser evocado quando se fizer necessário.

Segundo os estudos de Luria (1991, 2008) para que a memória de curto prazo passe para a memória de longo prazo são necessários de 15 a 20 minutos sem que um estímulo possa comprometer as informações presentes na primeira para que elas possam ser armazenadas de forma permanente.

## **A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS**

O problema da formação de conceitos é um dos problemas centrais da Psicologia, Vygotsky foi uma das pessoas que mais influenciaram o desenvolvimento desse tema ao longo do século XX. Mas o que é um conceito? Poderíamos dizer que um conceito é uma abstração que trás em si os elementos essenciais de um conjunto de objetos concretos ou abstratos. Normalmente essa abstração é representada, na nossa cultura verbal, por uma palavra. Assim, por exemplo, a palavra carro denota um conjunto de objetos concretos que possuem certas características comuns: são usados para o transporte de pessoas, têm rodas, possuem faróis, etc. Deve-se observar que a palavra carro não é o conceito, mas sim o seu signo.

A formação de conceitos requer para Vygotsky (1987) a participação tanto de fatores sensoriais como de fatores lingüísticos. O pressuposto é que é possível deduzir o uso de pensamento conceptual pelo sujeito segundo o grupo de

objetos que ele forma e o procedimento por ele utilizado. O autor discriminou três fases na formação de conceitos: a agregação desorganizada; a dos conceitos complexos; e a fase dos conceitos propriamente ditos, que só é atingida na adolescência.

Na primeira fase da formação de conceitos, segundo Vygotsky (1987), na agregação desorganizada, o significado das palavras denota um conglomerado de objetos isolados já que a criança faz um amontoado de objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento. Na fase seguinte, a dos complexos, já é possível encontrar a formação de grupos baseados em relações realmente existentes entre os objetos.

Como conseqüência disto, todos os atributos são funcionalmente equivalentes, não havendo, portanto, uma organização hierárquica entre os complexos formados. Vygotsky(1987) observa que o pseudoconceito, que caracteriza o último estágio da fase dos complexos e serve de elo de transição entre o pensamento por complexos e a verdadeira formação de conceitos, "embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito" (p.57). O resultado mais importante disto é que as palavras designam então grupos de objetos e não conceitos.

Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio pelo qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas de pensamento. Para Vygotsky, um conceito só pode

submeter-se à consciência e ao controle deliberado quando começa a fazer parte de um sistema.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa foi realizada junto aos alunos do 2º semestre de Pedagogia na modalidade EaD de uma universidade particular da grande São Paulo, no módulo: *Comunicação Educação e Tecnologia*. As amostras selecionadas sofreram análise semiótica (SANTAELLA, 2002).

As atividades propostas no material escolhido para análise, além de ressaltar a literatura acadêmica e científica como base fundamental para a formação do cidadão, colocou os estudantes diante de oportunidades para investigar, avaliar, decidir e escrever.

Apresentam-se a seguir três propostas de atividades que envolviam a leitura de textos online a respeito da educação e comunicação. Além da solicitação de pesquisas na internet a respeito dos temas propostos. Por meio destas atividades pretendia-se verificar a capacidade de leitura, compreensão, síntese e articulações com a prática profissional, além de possibilitar a construção de conceitos.

Na análise temos como foco a constituição de sujeitos da ação educativa por parte dos alunos. As análises dos textos possibilitam verificar o nível da construção de conceitos e também inferir a respeito do processamento cerebral das produções discentes.

As produções escritas dos alunos demonstram algumas variáveis que precisam ser destacadas: inabilidade

no uso do computador, desconhecimento das normas do trabalho científico e limitações na escrita decorrentes de aprendizados anteriores. Portanto definiu-se que os fragmentos textuais serão estruturados de forma a expressar a idéia do aluno, afim de, podermos realizar a análise semiótica.

## **ATIVIDADE 1**

O objetivo desta atividade era verificar a leitura, compreensão e construção de inferências.

Texto: MORAN, J. M. Educação, Comunicação e Meios de Comunicação. Texto disponível no Centro de Referência em Educação Mário Covas.

[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c\\_ideias\\_09\\_013\\_a\\_017.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_013_a_017.pdf)

Enunciado:

Após a leitura do texto construção um texto com base nas seguintes questões:

- Quais as principais questões propostas por Moran em seu texto?
- Qual a visão do autor a respeito da comunicação de massa e da função educativa da escola?

### **Aluno 1**

Proposições de Moran

José Manuel Moran, doutor em Ciência da Comunicação, em seu texto analisa a comunicação como meio primeiro e básico da aprendizagem, troca de valores e princípios, por instâncias genéricas, outras precisas, algumas esporádicas e ainda sistemáticas.

Também faz parte da problemática do texto a interação entre os Meios e a educação escolar, abordando dificuldades em se aprofundar tal relação para melhor efetividade de ambas como meios culturais relevantes. A educação para os Meios, como denomina o autor, deve se fazer de modo a compreender a estrutura de camadas deles, a complexidade envolvida em desfazer noções puramente ideológicas e

estereotipadas, de fazer "a crítica da crítica". Tal relação é análoga à que há entre a abordagem com enfoque no lazer, no entretenimento, na diversão e a que se foca o erudito, sistemático, disciplinar e formal, materializada na televisão e na escola, que acabam sendo comparadas como opostas e divergentes, causando o desinteresse pela escola e desapego à própria educação.

## **Aluno 2**

1) Proposta de Moran no seu texto para os meios de comunicação

a-Consciência crítica

b- sistema de valores

O Moran diz que a dois momentos de valores, pelo capitalismo e universal. Pois no capitalismo é consumismo, é individualismo e a competição, ele também fala dos valores, no contexto religioso familiar, trabalho de classes, de grupos.

A sociedade tem que fazer espaços, reproduzidor e transformador mais a realidade não é assim, e que a família é a célula mãe para que a codificação dos valores e do senso crítico venha acontecer.

2) E que os meios de comunicação tem que rever este papel e transmitir esses valores perdidos, se colocando para desempenhar um papel pedagógico, transmitir uma forma de organização, do saber, programa criativos com conteúdos bem definidos, e organizados com fundos pedagógicos, espaços educativos para que o telespectador venha assimilar a educação para complementar o seu currículo de relação comunicação e escola.

## **Aluno 6**

Para Moran as propostas apresentadas são:

-Compreender melhor os meios de comunicação tornando -os mais úteis ao nosso convívio, preparando cidadãos críticos e pensantes, sem perder as dimensões de lazer, alegria, entretenimento e de modernidade, envolvendo assim familiares, sociedade e o meio em que se vive.

Segundo o autor os meios de comunicação tem sido visto como uma influência negativa, pois a programação não possui conteúdo educativo e sim sensacionalista, onde visa apenas ibope e não cultura.

As pessoas se acostumam com esses tipos de programas e acabam se fechando em seu mundo de violência sem conseguir expandir o que se tem de melhor nos meios de comunicação.

Educar para comunicação é um processo que precisa ser adaptado, pois é um processo que envolve a escola e toda a sociedade, pois ajuda a expressar relações mais ricas de sentidos entre as pessoas, englobando assim todo grupo social.

### **ANÁLISE:**

Os alunos estruturam seus textos a partir do destaque a elementos pontuais do texto, em sua escrita não fica claro se realmente compreenderam os destaques, são transcritos conceitos complexos, ou seja, organiza uma sequência de conceitos criando grupos a partir de relações existentes entre os objetos escola e meios de comunicação, mas isso não garante a consolidação de conceitos científicos.

O processamento aponta para uma estruturação a partir dos elementos que estimulam o cérebro no bloco 1 e uma apresenta um breve processamento do bloco 2, mas não há uma organização no planejamento das ações, a escrita não se apresenta de forma lógica autoral, ou seja, obedece estrutura proposta pelo autor.

Na construção do texto o aluno escreve sem assumir uma posição de sujeito, sempre marca a posição descrita como do outro, um ele, surge constantemente em seu texto. Não assume uma opinião a respeito, pretende apenas pontuar sem refletir a respeito das implicações desses elementos em sua prática docente.

O aluno 1 apresenta uma estrutura de texto descritiva com uma tentativa de concatenação de idéias lógicas, o texto 2 encontra-se fragmentado sem uma coerência lógica de pensamento, mesmo tendo sido pedido que se estruturasse um texto o aluno divide a respostas em duas. Nenhum dos textos ultrapassa a descrição das idéias do autor, não se consolidam como autores ou sujeitos da construção.

No aluno 6 aponta apenas uma das propostas e tenta explicitá-la deixando de realizar uma leitura e compreensão do texto, menos ainda fazer inferências.

Nas produções dos alunos não temos uma estrutura de conceitos científicos, temos indícios de uma tentativa de assumir uma posição de sujeito da ação docente, abaixo apresentamos a produção do aluno.

## **ATIVIDADE 2**

O objetivo desta atividade foi apresentar a estrutura de uma pesquisa científica e com isso um texto argumentativo, esta atividade foi para verificar a leitura, compreensão e construção de inferências da prática pedagógica e as implicações sociais.

Texto: PERUZZO, C. M. K. Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. Texto disponível <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>

Enunciado:

As classes populares foram criando seus próprios canais de expressão, como também conquistando espaço nos canais tradicionais de informação para divulgar suas

mensagens. Participam, assim, do debate sobre os problemas nacionais e da re-elaboração de ideologias, valores e modos de ver o mundo, contribuindo na educação para a cidadania. Nessa empreitada contam com a colaboração ou mediação, direta ou indireta, ocasional ou duradoura, de ONGs, igrejas, universidades, fundações, educadores sociais autônomos etc.

- Como a autora define e compreende a comunicação para a cidadania?

- Qual o papel das Ongs, igrejas, universidades entre outras instituições para que isso se consolide?

### **Aluno 1**

A autora compreende a educação como veículo de formação de seres sociais, cidadãos, e que, no entanto, sofre processo de desgaste devido à deterioração do conceito acadêmico, resumido à passagem teórica de currículos pré-ditados.

Tal forma de passagem de conhecimentos, formal, tem sido distanciada da prática da cidadania, como citado em "Diluíram-se, em boa medida, aquelas instituições, aqueles espaços nos quais o cidadão se formava, ao mesmo tempo em que exercia a cidadania. No momento, (...) [existe] uma multiplicidade de movimentos, um pouco tateantes, construindo, por um lado, uma superação, em certa medida, do silêncio". O referido silêncio é a submissão aos processos de criação cultural impostos e ineficazes, ao qual se opõem esses "movimentos", dentre os quais são citados o feminista, o ecológico e o homossexual, que são canais de expressão das camadas populares, exercendo a função comunicativa que vem tomando espaço nos estudos da formação cultural, exercida também pelos veículos de comunicação massiva e pela rede de comunicação interpessoal.

### **Aluno 2**

A autora compreende que o processo da educação para recepção crítica das mensagens, transmitidas através dos meios da comunicação em

massa especificamente a televisão, ainda tem muito que melhorar a ela afirma que está em espanto.

Acabam inseridas num processo de educação informal que contribui para a elaboração-reelaboração das culturas e a formação para a cidadania.

A autora diz que finalmente ressalta algumas noções fundamentais que encerram a questão da cidadania.

O cidadão tem direitos e deveres. A participação política, a responsabilidade pelo conjunto da coletividade, o cumprimento das normas de interesse público são deveres.

Educar significa educar para a sociedade. É a socialização do patrimônio de conhecimento acumulado,

As OGNs não são um fenômeno recente. A expressão foi criada pela ONU na década de 1940 para designar entidades não-oficiais que recebiam ajuda financeira de órgãos público para executar projetos de interesse social dentro de uma filosofia de trabalho denominada "Desenvolvimento de comunidade". Nos anos 1990 as ONG's ganham grande representatividade na sociedade o campo de atuação das ONG's tem sido do assistencialismo e do desenvolvimento (por meio de programas internacional, entre ONG's e agencia de fomento, publicas e privadas, e o campo da cidadania) ( Gohn, 1997,p.54-55).

Por fim, passaram a aceitar participar de parcerias com o setor publico e também com instituições privadas, como forma de somar forças e atender as demandas crescentes da sociedade ( Peruzzo, 198 a,p.40-44).

### **Aluno 3**

Nenhum indivíduo nasce cidadão, para que se forme um cidadão é preciso educá-lo, abastecê-lo de conhecimento e possibilidades para que ele possa exercer a sua cidadania. A cidadania deve ser constantemente respeitada e "alimentada". A pessoa inserida no processo de comunicação tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos à sua cultura adquirindo uma visão critica possibilitando-o de exercer a

cidadania, pois assim terá argumentos para questionar e discutir tudo que o rodeia e não aceitar tudo passivamente

A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania a pessoa inserida nesse processo passa a ter plena consciência de que se é parte integrante, viva, atuante e responsável pelo todo, onde se está inserido. Ser cidadão é gozar da liberdade e capacidade de melhorar o seu meio, de alterá-lo.

Hoje temos plena consciência do importante papel que as ONGs, igrejas, universidades entre outras instituições tem desempenhado para a formação do cidadão, pois a participação das pessoas nessas instituições é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que estimula a capacidade de pensar, agir e decidir, possibilitando a pessoa tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, ou seja, ao participarem de organizações e movimentos comprometidos com interesses e necessidades dos próprios grupos a que pertencem ou interesses sociais mais amplos, acabam inseridas num processo de educação informal que resulta num processo educativo. Essas instituições vêm atuando em diversas áreas contribuindo para a construção de uma sociedade que garanta igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvimento e a participação social de crianças, adolescentes e jovens, através da democratização e do uso educativo da comunicação a pessoa inserida nesse processo tende a entender seus direitos e deveres se tornando cidadãos críticos que buscam melhores garantias individuais e coletivas, conscientes de seus deveres e direitos.

#### **Aluno 4**

Comunicação e cidadania

A comunicação para cidadania compreende não só cidadania como direitos e deveres individuais, mas a importância da comunicação com um fim social, a tomada de consciência, a troca de ideias, de experiências. Sempre associada à liberdade e igualdade, a cidadania é uma forma de nos colocarmos perante o mundo, porém nem sempre há igualdade nas leis que classificam como todos sendo iguais, nem nas práticas educativas.

A escola é um espaço destinado à transmissão de conteúdos científicos, porém, deveria haver uma preparação para a formação de indivíduos pensantes, questionadores e críticos. Essa formação, porém, não é desejado somente em escolas, numa educação formal, salas de aula e professores, espera-se encontrá-la através da educação informal, em outras instituições, como igrejas, ONGs, universidades, etc.

Nesses ambientes existem muitas trocas de conhecimentos, de informações, debates e esclarecimentos de assuntos do interesse individual de cada um, são conteúdos ricos e que auxiliam na formação do caráter de cada ser humano.

As classes populares criaram, a partir da busca pelos mesmos ideais, alguns canais de expressão para que pudessem se comunicar entre os grupos e discutir questões nacionais de interesse próprio e coletivo. Isso faz com que se fortaleçam enquanto grupo e estruturam um objetivo claro, buscando seu posicionamento nas questões políticas e sociais, constantemente desenvolvendo as características de cidadania.

### **Aluno 5**

O papel das ONGS são: fenômenos recente e Mundial, definem-se como organizações formais, privadas porém fins públicos e sem fins lucrativos autogovernadas. A autora define e compreende a comunicação para a cidadania com a formação de cidadãos ativos e capazes de atuarem como sujeitos neste sistema. As igrejas tem o papel de ajudar a Comunidade com fins lucrativos e dando ensinamento a População. As Universidades tem o papel de dar ensinamento : ensino superior que são : matérias de Pedagogia, direito, administração, tecnologia, etc. Formação de pessoas.

### **Aluno 6**

Para a autora a comunicação para a cidadania começa a partir da relação de várias pessoas dentro de uma sociedade, ou seja, da participação e nas relações das pessoas na sua vida cotidiana. No dia-dia a convivência social, as dinâmicas sociais e culturais geram os movimentos populares, comunitários, associações, ONGs, igrejas, etc, onde estes movimentos sociais reúnem várias pessoas com objetivo de melhor nível de vida, garantia de direitos básicos de sobrevivência e até mesmo a sua participação na sociedade. Todos esses movimentos

sociais exercem a função de inserção das pessoas num processo de comunicação, onde ela pode desenvolver seu conhecimento, educar-se através da sua relação com outras pessoas. Conclui-se assim que a comunicação para a cidadania se dá não só através da mídia, mas sim da relação existente entre as pessoas nos movimentos sociais ou instituições.

O papel dessas instituições ou movimentos são de desenvolver experiências de uma comunicação popular ou comunitária, portanto, contribuem para a construção da cidadania, na formação de consciências críticas e na ampliação de seu nível de conhecimento.

### **ANÁLISE:**

Nesta atividade a transcrição de trechos inteiros do texto da autora podem apontar para uma insegurança diante do texto argumentativo, os alunos 1 e 2 utilizam citações diretas, o primeiro não aponta o autor do trecho já o texto 2 tenta fazer um texto com trechos de autores, nos dois casos temos uma construção de agregações desordenadas.

Os alunos estruturam seus textos a partir de uma única idéia as Ong's os textos apontam para uma estruturação a partir dos elementos que estimulam o cérebro no bloco 1 e não expressam um processamento do bloco 2.

Na construção destes textos mais do que ocorreu na análise 1 os alunos em momento algum assumem uma posição de sujeito, a escrita é marcada pela terceira pessoa do singular, isso marca a propriedade de outrem das idéias e reflexões. Nesta atividade os alunos nunca assumem uma opinião a respeito do tema.

Nenhum dos textos ultrapassa a descrição das idéias do autor, alguns copiam trechos do texto outros transcrevem as idéias, não se consolidam como autores ou sujeitos da construção, a autoria não está presente no texto.

Nas produções dos alunos não temos uma estrutura de conceitos científicos, temos indícios de uma tentativa de assumir uma posição de sujeito da ação docente, abaixo apresentamos a produção do aluno.

### **ATIVIDADE 3**

Esta atividade solicitou que as alunas fizessem uma análise da programação da TV Rá Tim Bum disponível no site da TV e a partir desta análise elaborassem atividades educativas.

#### **Aluno 1**

TV.RATIBUM

É voltada para a educação todos os seus programas são construtivo,são programas que divertem e educam.

Programas escolhidos:

Co-co-ri-có - sua programação é para adulto e crianças de todas as idades,

São explorados muitos temas como amizade,alimentação e sentimentos,etc...

Atividades :

Formar uma horta

Fazer comparações de preços entre feiras e supermercado

Aula de culinária

Castelo Ra-Tim-Búm- Para todas as idades

Dentro as histórias sempre tem uma mensagem educativa como por exemplo músicas que são pedagogicamente assuntos relacionados a higiene etc...

Atividades:

- 1) Fazer hora do banho
  - 2) Como escovar os dentes
  - 3) Hábitos de Higiene
- 1,2,3 Agora é a sua vez- programação livre

Programa que ensina a fazer arte,é voltado também para a área de movimento .

Pois através da montagem de brinquedo a criança desenvolve seu lado criativo e através das brincadeiras a criança desenvolve seu lado lúdico,dentro de uma linguagem infantil.3

A brincadeira favorece a auto-estima

Atividade:

Montagem de brinquedo com sucata

Resgates das brincadeiras infantil

Exposição de brinquedo

## **Aluno 2**

**Programa um:** OS RECICLADOS

Faixa etária: 6 a 16 anos

Conteúdo explorado: reciclagem

Atividade proposta: Organizar os alunos para fazerem uma coleta seletiva na hora do lanche dos lixos que encontrarem no pátio da escola, trazer para a sala de aula e elaborar um gráfico através de pesquisa de quanto tempo cada lixo coletado por eles leva para se decompor.

**Programa dois:** QUAL É O BICHO

Faixa etária: 2 a 42 anos

Conteúdo explorado: animais

Atividade proposta: Realizar roda de conversa sobre a preservação dos animais e produzir lista dos animais preferidos da turma em ordem alfabética.

**Programa três:** BAÚ DE HISTÓRIAS

Faixa etária: todas as idades

Conteúdo explorado: histórias encantadas

Atividade proposta: Após ter sido narrada a história, propor aos alunos que façam uma encenação da mesma utilizando fantoches.

## **ANÁLISE**

Nesta atividade temos claramente dois posicionamentos diante da solicitação, o aluno 1 demonstra apenas conceitos complexos formando grupos a partir relações dos objetos. No segundo temos um exercício que pretende desenvolver conceitos científicos elaborando práticas profissionais, o aluno 2 realiza uma construção de atividades que utilizam as idéias propostas como exercício de construção cognitiva.

A relação entre os conceitos e a vida cotidiana, afim de, fundamentar as atividades para os alunos e possibilitar a sua construção de conhecimento, a ação pedagógica é assumida como sujeito/autor. A construção do aluno 1 aponta para uma agregação desordenada, o aluno 2 demonstra indícios de uma construção de conceitos científicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados desta investigação apontam para a necessidade de investigarmos a produção escrita dos alunos de EaD, afim de compreendermos a estrutura de pensamento e de linguagem além de seu processamento cerebral.

A consolidação dos conceitos científicos é fruto de um processo de leitura, pesquisa e escrita, exigindo do professor uma postura de mediador da aprendizagem, a partir da co-responsabilização do aluno, da humildade, de que o conhecimento é construído em diferentes ambientes e ele não é única fonte do conhecimento.

Os textos analisados demonstram uma construção de conceitos por agregações, alguns alunos demonstraram conceitos complexos, nenhum deles apresenta conceitos científicos. Neles encontramos estruturas cerebrais do bloco 1, poucos apresentam produções decorrentes do processamento característico do bloco 2. Poderíamos então inferir que uma construção científica necessita da articulação dos três blocos para que se consolidem os conceitos, o que proporíamos como fruto de uma educação voltada desde a educação infantil, para a construção de conceitos.

Uma preocupação que acompanha a prática docente em EaD é garantir o acesso dos alunos à estrutura de texto argumentativo, e principalmente que ele possa exercitar a autoria e autonomia na construção do texto científico.

## **REFERÊNCIAS**

FERREIRA, E.S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. Educação e Pesquisa. v.29 n.2 São Paulo jul./dez. 2003.

FLAVELL, J. H. *Desenvolvimento Cognitivo*. Tradução Cláudia Dornelles – 3<sup>a</sup>. Ed- Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, V. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

FRAWLEY, W. *Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem interagração das mentes social e computacional*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

\_\_\_\_\_. *Curso de Psicologia Geral. Volume I, II, III e IV Introdução Evolucionista à Psicologia – tradução de Paulo Bezerra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1991.

\_\_\_\_\_. *O homem com um mundo estilhaçado; tradução de Lólio Louenço de Oliveira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTAELLA, L. *Semiótica Aplicada*. São Paulo:Thomson, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes., 2008.

## **EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA - NOVOS OLHARES**

Edna TEIXEIRA

*À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele.*  
Jacques Delors

### **PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES**

Estabelecemos este estudo com o objetivo de apontar algumas considerações sobre o conhecimento e a linguagem enquanto processo de criação humana, suas modificações em conformidade com as tecnologias e a evolução da sociedade. Diante de mudanças significativas no processo comunicativo e interativo e de um mundo contemporâneo, que faz com que estejamos imersos e seduzidos por um mundo visual jamais representado, voltamos nossa atenção à incorporação de atuais elementos da linguagem, registrando novos efeitos especiais e cenários, assim como a incorporação de antigos pontos de vista e até mesmo ideologias contidas no processo histórico.

Marcuschi & Xavier (2005, p.9), consideram que, cada vez mais na atual conjuntura histórica, política e social, a tecnologia digital, obtenha avassaladora penetração no cotidiano das pessoas e que ninguém mais poderá ficar à margem do seu uso, seja na organização ou gerenciamento da vida diária, é importante que se pense

nas propriedades digitais e nas suas possibilidades de utilização nos trabalhos educacionais, haja vista os novos elementos emergentes da linguagem e as exigências do mundo digital.

É necessário ainda, considerar os preceitos do próprio PCN (Ensino Médio, p.133), que chama a atenção para a mais nova das linguagens, a Informática, que já faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho, levando-nos a refletir que esta convivência, assim como todas as possibilidades que a tecnologia oferece, é um direito social.

E assim, no uso que o ser humano faz da variedade de linguagem que o cerca, na busca pela comunicação e no direito que exerce, é que ele cria, resgata e atribui novos sentidos às suas manifestações subjetivas (MELO, 2008, p.16).

Os estudos do sentido das práticas de linguagens, dos valores e identidade cultural do ser humano e das sociedades, vem se expandindo e levando diversos pesquisadores a aventurar-se num universo instigante, com propostas e reflexões contemporâneas. Edgar Morin, em: *Educar na era planetária* tece o seguinte comentário:

Neste século XXI que se inicia, herdeiro e portador do poder científico e tecnológico produzido no século XX, promover um eixo estratégico capaz de problematizar e favorecer as idéias que permitirão repensar o conceito de desenvolvimento, a partir das experiências realizadas no século passado, torna-se essencial para a criação de condições de possibilidade da emergência de uma civilização planetária. (MORIN, 2002, p.102)

Assim, vemos a importância de considerarmos que o mundo desenvolvido e tecnológico pressupõe inovações e qualificações mais específicas do ser humano, mas a renovação exige revitalizar as relações, salvaguardar a identidade de seu passado, como afirma Morin (2002,p.106), para que só então, possa sobreviver o presente e acreditar no desenvolvimento e nas promessas de um futuro melhor . Ainda destacando o autor: "quaisquer sociedades ou indivíduos vivem dialetizando a relação passado/presente/futuro, na qual cada termo se alimenta dos outros"

Acreditamos que as inovações tecnológicas, seu uso e as novas formas de aquisição do saber, possam colaborar com o ambiente educacional sim, mas antes de tudo é preciso refletir sobre o processo através dos tempos e a partir de que referências o sujeito está envolvido e quais os contextos sociais determinantes para cada aplicação.

Coscarelli (2006, p.45), cita que em uma sociedade da informação e da globalização temos ações deterministas, com foco tecnológico e que esta sociedade acredita na necessidade de equipamentos cada vez mais possantes e velozes, fazendo com que se restrinja e se compreenda que tecnologia é apenas máquina, artefatos, esquecendo-se de que ela é uma extensão da percepção humana, detentora de processos cognitivos, sociais, simbólicos, portanto, ainda segundo a autora, seja qual for a visão que se possa ter : de aversão ou endeusamento da tecnologia , é preciso lembrar que diz respeito ao humano, ou seja, o bem ou o mal que poderá causar ao homem. Coscarelli cita que:

“Infelizmente, não é a máquina que oprime o homem, mas o homem que usa a máquina para oprimir o homem, ou seja, o bem ou o mal dependem do uso que faremos dela.”

Há de considerar ainda, as idéias de Lèvy ( 2004, p.115), para quem a questão tecnológica apresenta o tempo pontual e não está anunciando o fim da aventura humana, mas sim sua entrada em um ritmo novo que não seria mais o da história.

É, portanto, oportuno defendermos aqui a adoção dos recursos disponíveis no mundo digital como prevê os objetivos básicos deste estudo, porém, vemos antes de tudo uma preocupação do como, quando e o quanto este recurso poderá ser útil e corretamente aplicado no meio social e no mundo atual. Assim, ao pensarmos no discurso pedagógico e nas práticas educacionais, é de suma importância nos guiarmos, avaliarmos e conhecermos o contexto sócio-histórico cultural que a sociedade, a comunidade, enfim o sujeito de hoje, esta inserido, para só então, traçarmos estratégias de conduta e ação.

Para termos ideia da importância de uma reflexão antes de uma ação, observamos o fator ler e escrever nos dias de hoje que já não pode mais ser comparado com o antigamente. Hoje, é necessário que se leve em consideração a enorme quantidade de informações diárias e a diversidade de meios, fontes e a velocidade que as comunicações alcançam. Tudo que possivelmente nos habilitava a "ler o mundo" até há bem pouco tempo, hoje com certeza não nos serve tão bem assim, ou pelo menos não o suficiente

Neste sentido, a leitura e a escrita são tramas do próprio tecido cultural e está em todo lugar. Podíamos dizer que víamos o mundo, o descrevíamos e o reconstruímos pelas intermináveis categorias de redação - livros, jornais, artigos, anúncios, discursos, TV, cinema ,etc. – que se interpõem entre o mundo descrito e o sujeito leitor. Hoje, com a internet, a de se considerar um novo mundo, sem barreiras, um mundo digital que estabelece nova representatividade às informações e novas possibilidades de conhecimento, passando a ter um papel de apoio essencial a leitura que se faz do mundo<sup>9</sup>.

Embora considerando que o conhecimento vem sendo apresentado sob uma nova ordem, é importante ressaltarmos que a humanidade atravessou três fases, conforme McLuhan<sup>1</sup> :

- A Era Pré-Literária, quando a palavra dominou e ouvir era o mais importante;
- A Era Gutenberg, quando a palavra impressa dominou e ver era o mais enfatizado;
- A Era Eletrônica: o envolvimento sensorial é completo permitindo a articulação de palavras, sons, imagens e movimentos, implicando em noções multilíneas.

E é nesta diversidade e contextualidade do mundo e das relações sociais, que é preciso integrar esta nova forma de pensar, ler e escrever, que está sendo

---

<sup>9</sup> Trecho retirado do artigo publicado no site:  
[http://www.informal.com.br/pls/portal/docs/PAGE/GESTAODOCONHECIMENTOINFORMALINFORMATICA/INSIGHTS/INSIGHTSGESTAODOCONHECIMENTOTI/INSIGHT\\_2808.PDF](http://www.informal.com.br/pls/portal/docs/PAGE/GESTAODOCONHECIMENTOINFORMALINFORMATICA/INSIGHTS/INSIGHTSGESTAODOCONHECIMENTOTI/INSIGHT_2808.PDF) Acessado em 21.03.2009

impulsionada pela realidade do espaço cibernético, com o desenvolvimento e conhecimento de saberes do nosso aluno.

### **PROPRIEDADES DA NOVA LINGUAGEM**

Marcuschi (2005) afirma que a rede mundial de computadores conectada mundialmente, 24 horas, pode se tratar da mais fascinante das invenções humanas dos últimos séculos e que não há na história da humanidade, nenhuma narrativa de ficção científica que tenha previsto algo parecido com a Internet. Diante disto, há uma prerrogativa nos estudos e análises funcionais dos novos ambientes comunicativos, pois visam maior integração e interação dos meios com o ser humano.

Para tanto, é necessário conhecer primeiro as características, articulações e fins que este novo sistema de comunicação virtual ou esta terceira linguagem, como Lèvy trata em sua obra :A Cibercultura (1999), pois ela engloba aspectos da linguagem em novos contextos.

Conforme Kenski (1997, p.51), esta linguagem permite uma memória artificial cada vez mais desenvolvida que rompe com as formas circulares da oralidade e com a sequência da escrita, apresentando-se de forma descontínua, fragmentada, mais dinâmica e veloz, estabelecendo novas formas entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes, favorecendo mais o lado sensorial .

A cultura digital, caracteriza-se pelo aprendizado por simulação que, ao estudarmos culturas anteriores, observamos que já se utilizava da simulação como forma

de apreensão do conhecimento, só que na era digital, há uma melhor utilização da mesma, devido ao desenvolvimento maior do lado sensorio-motor provocado pelos novos suportes digitais.

Levaremos em conta as observações de Lévy (1993):

O conhecimento por simulação favorece uma relação mais sensorial entre o usuário e os programas, quando a visão, a audição e o próprio tato são mais utilizados do que com a oralidade e escrita, contribuindo para o aprendizado do usuário. O que ocorre com a simulação não se assemelha nem a um conhecimento teórico, nem a uma experiência prática, nem ao acúmulo de uma tradição oral. (p.122)

Constata-se assim, que enquanto a oralidade primava pela extensão da memória de longo prazo e a escrita pela extensão da memória de curto prazo, a informática procura valorizar a nossa imaginação, através da simulação. Com a simulação somos capazes de aprender de uma forma mais efetiva, sendo a simulação “uma ferramenta de ajuda ao raciocínio muito mais potente que a lógica formal que se baseava no alfabeto” (LÉVY, 1993, p.124 ).

O que se entende é que esta simulação está mais ligada ao conhecimento processual, pois tem interesse em elaborar o nosso raciocínio antes de expô-lo, e aumentar nossa capacidade de imaginação e a própria intuição. Portanto, o conhecimento por simulação corresponde à realidade da atual sociedade digital, onde o que importa é o tempo, é o aqui e o agora, com emissor e receptor compartilhando o mesmo contexto.

Neste caso o computador é o suporte informático indispensável a esse tipo de conhecimento, que vem substituir a inércia do papel pela sua velocidade em tempo real.

O conhecimento por simulação e a interconexão em tempo real valorizam o momento oportuno, a situação, as circunstâncias relativas, por oposição ao sentido molar da história ou à verdade fora do tempo e espaço, que talvez fossem apenas efeitos da escrita (LÉVY, 1993, p.126).

Lèvy ainda observa que, tudo aquilo que em nossa forma de pensar depende da oralidade, da escrita e da impressão, apreendemos por simulação, oriundos da cultura da informática e, com os critérios e reflexos mentais ligados às tecnologias anteriores. Pierre Lévy (1993, p.103)<sup>10</sup> coloca quatro pólos funcionais para o envolvimento sensorial, que o aprendizado por simulação estabelece:

- A produção ou composição de dados, de programas ou de representações audiovisuais (todas as técnicas digitais de ajuda à criação );
- A seleção, recepção e tratamento dos dados, dos sons ou das imagens (os terminais de recepção “inteligentes”);
- A transmissão (a rede digital de serviços integrados e as mídias densas como os discos óticos);

---

<sup>10</sup> Em seu livro *As tecnologias da Inteligência*, p. 103, Lévy, localiza quatro pólos funcionais que substituirão em breve as antigas distinções fundadas sobre os suportes (tais como a imprensa, a edição, a gravação musical, o rádio, o cinema, a televisão, o telefone, etc.).

- As funções de armazenamento (bancos de dados, bancos de imagens, etc.).

Diante destas funções, temos que considerar o envolvimento sensorial que a era digital estabelece, onde as imagens, carregadas de informações, oportunizam e favorecem os nossos sentidos, desenvolvendo uma importante função: a de nos fazer ver e sentir de forma ampliada.

Há de se considerar que os avanços são muitos no mundo tecnológico e que estão cada vez mais ligados à criação de possibilidades de linguagens e programas acessíveis a todos, de forma que ocorra maior aproximação e interação do homem com a máquina, o que alguns pesquisadores, como Lèvy, chama de “humanização” do computador.

(...) é como se os informatas revestissem incansavelmente os computadores de novas interfaces com seu meio ambiente físico e humano: sistemas inteligentes de gerenciamento de bancos de dados, módulos de compreensão de linguagem natural, dispositivos de reconhecimento de formas ou sistemas especialistas em diagnóstico... e interfaces de interfaces telas, ícones, botões, menus, dispositivos aptos a conectarem-se cada vez melhor aos módulos cognitivos e sensoriais dos usuários a captar. (LÈVY, 1993, p.107)

Pode-se dizer que esta sociedade digital, não se interessa apenas pelo desenvolvimento cognitivo dos usuários, mas também com o desenvolvimento sensório-motor, atendo ao envolvimento que deve existir no momento da aquisição e transmissão do conhecimento,

onde a falta de linearidade é que deverá orientar as novas formas de saber.

Considerando este panorama digital, devemos nos ater aos aspectos multidisciplinares, pois a escrita é hipertextual<sup>11</sup> e exige amplos conhecimentos para a sua idealização. Neste contexto o som e a imagem estabelecem um importante papel nesta nova linguagem, onde devemos reconhecer que o cognitivo adquire um novo formato, o que nos remete rapidamente, ao surgimento de páginas novas para o pedagógico.

Inventar novas estruturas discursivas, descobrir as retóricas ainda desconhecidas do esquema dinâmico, do texto de geometria variável e da imagem animada, conceber ideografias nas quais as cores, o som e o movimento irão se associar para significar, estas são as tarefas que esperam os autores e editores do próximo século. (LÉVY, 1993, p.108)

Ainda conforme o autor, a nova tecnologia não evidencia o conhecimento como sendo algo estanque, permanente, ele deve ser visto como algo renovável que sofre modificações frequentemente, onde o tempo é o presente, mas o conhecimento é transitório. É o local onde as informações estão acessíveis a qualquer momento e não há uma preocupação em se fazer uma leitura linear.

Em se tratando de informações on-line, ou seja diretamente acessível, elas normalmente estão divididas

---

<sup>11</sup> Hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acodiona à sua superfície formas outras de textualidade(XAVIER, Leitura , texto e Hipertexto ,apud Marcuschi & Xavier,2005,p.171

em pequenos módulos padronizados, onde o acesso é totalmente seletivo, ou seja o usuário toma conhecimento apenas daquilo que é do seu interesse e a busca deste conteúdo, provavelmente não será lido ou relido ou reinterpretado como o eram os textos dos séculos passados. (LÉVY, 1993, p.114)

Hoje, a leitura cede espaço à navegação de textos e imagens digitalizadas, mas ela ainda é o centro da transmissão do conhecimento e a era digital e os seus suportes levarão algum tempo até ocuparem este lugar. Percebe-se, no entanto, que as TIC's<sup>12</sup> são frequentemente condenadas, situação muito comum, quando não conhecemos na íntegra, assim como foi com a escrita, a impressão, pois ainda prima-se por um processo cultural embasados nas culturas orais e escritas.

O que se ressalta é que: se há um contexto de tamanha rapidez e de alto índice de confluências de linguagens, com espaço agora para a navegação, e se há uma inquestionável quantidade de informações que podem ser transmitidas, é inegável que a memória humana não teria capacidade para armazená-las, portanto, o auxílio da máquina e dos programas, acaba sendo uma espécie de extensão da memória humana, facilitando assim, a interação do homem às novas tecnologias intelectuais, tornando-a totalmente viável e indispensável no processo cultural.

---

<sup>12</sup> Kenski, usa as siglas: TICs ou NTICs para designar: Tecnologias de Informação e Comunicação ou Novas Tecnologias de Informação e Comunicação(2007,p.8)

## **RELAÇÕES HOMEM-MÁQUINA E O SABER**

O mundo evolui, o homem modifica-se e conforme a história, são vários os processos de mudanças na forma de produção da existência humana, porém, elas não acontecem gratuitamente mas conforme um contexto em que as contingências fundamentais suscitadas pelo avanço científico-tecnológico se implicam radicalmente. A mais marcante e relevante no atual panorama são as novas Tecnologias Digitais Informativas ou TADC - Tecnologia Avançada de Comunicação Digital.

Segundo estudo de Catapan (1999) nos anos 70, o desenvolvimento e a comercialização generalizada de microcomputadores aceleraram os processos econômicos e sociais, que abriram uma nova fase industrial, estendendo-se também para a área de serviços e para o cotidiano das pessoas.

A partir dos anos 80, a informática fundiu-se com as telecomunicações, editoração, cinema e televisão – início da exploração dos recursos midiáticos. A digitalização torna-se, assim, a infra-estrutura não só da produção, mas da comunicação. No início dos anos 90, as tecnologias digitais ampliam-se ainda mais, constituindo a infra-estrutura do ciberespaço<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Ciberespaço: termo inventado em 1984, por William Gibson, em seu romance de ficção científica *Neuromante*. No livro, o termo designa: universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco do conflito mundial, nova fronteira econômico-cultural. O ciberespaço de Gibson torna sensível a geografia móvel da informação, normalmente invisível. Pierre Lévy (1999) toma-o para designar o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores,

Isto quer dizer que diferentes redes juntaram-se umas às outras, conectando computadores e pessoas numa corrente cultural espontânea e imprevisível. Surge um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e transações para o homem, um espaço para um novo mercado de produção e consumo. Esse novo mercado tem como matéria-prima a informação e o conhecimento, objetivando-se em um novo espaço/tempo.

Catapan diz que o ciberespaço abriga não só uma infra-estrutura material de comunicação digital; abriga também o universo de informações e de seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Daí o uso do neologismo "Cibercultura"<sup>14</sup>, expressão criada por Pierre Lèvy para sintetizar o mundo digital centralizando múltiplos usos. Um exemplo é que a palavra ou texto deixa de ser apenas um agrupamento de letras e passa a adotar um conjunto de fontes de informações como desenhos, vídeos, gráficos, músicas, vídeos reforçando a idéia ou o conjunto delas iniciada.

Sendo assim, o saber universal no ciberespaço, seguindo o artigo de Catapan<sup>15</sup>, não possui um centro, um

---

como o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização

<sup>14</sup> Segundo Levy (1999), é o conjunto de técnicas, de materiais, de atitudes, de modos de pensamento, de valores, que vão se constituindo e crescendo exponencialmente junto com o desenvolvimento do ciberespaço. A cada minuto novos atores entram em cena, novas informações são injetadas na rede, mais esse espaço se amplia.

<sup>15</sup> Artigo disponibilizado na rede:

<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1620607453890.doc> sob o tema: O ciberespaço e o novo modo do saber : o retorno a si como um inteiramente outro. Consultado .acessado em abril /2008.

eixo, regras ou controle, embora contenha limites técnicos em relação ao acesso. Todos os saberes são injetados nesse espaço, desde o mais simples ao mais avançado, do mais nobre ao mais nefasto.

O que não se pode negar, no entanto, é que este não é um espaço neutro ou sem consequências. Muito pelo contrário, as interconexões que se estabelecem tem imensa repercussão, tanto nas questões econômicas, sociais como culturais. Na verdade, o que não se pode perder de vista, é que a Cibercultura está demarcada por contingências como globalização, simultaneidade e rupturas e estas afetam radicalmente o conceito de tempo e espaço, provocando rupturas rápidas e profundas no sistema de valores e de relações entre as pessoas, grupos e nações, transformando automaticamente as formas de comunicação digitais atuais, transformações estas, de interesse constante de pesquisa.

Sendo assim, ao falarmos em aquisição cultural ou formação cognitiva de um indivíduo contemporâneo é preciso lançar mão de conceitos investigativos novos que possam estabelecer relações ente educação e tecnologia, sem perder de vista a noção de tempo e espaço, citada por Catapan (1999,p.4), frisando que conceitos anteriores, já não dão mais conta da leitura da realidade de hoje, pois esta traz consigo dimensões cada vez mais definidas em bits.

Com isto, o que vemos é que o homem, hoje, concretiza suas realizações e objetiva-se em forma de bits (CATAPAN,1999, p.4). E são estes bits que colocam outra dimensão de tempo e espaço na vida do homem contemporâneo, pois eles caracterizam-se por um fluxo

volátil, fluídico e dinâmico que imprime um ritmo de celeridade, ruptura e provisoriedade. A linguagem digital desterritorializa o saber, desmaterializa a informação (LÉVY, 1999).

É preciso ater-se ainda que este novo saber é transversalizado por inúmeros saberes, assim como o foi no decorrer de toda a história do conhecimento, localizando o homem ao seu grupo social.

E é nesta construção transversalizada do conhecimento, construída por um fio de interesse que congrega, que vincula inúmeros pontos de vista em diferentes níveis de conhecimento, nas mais variadas abordagens e simultaneamente. Seria como se a rede estivesse sendo varada, explica Catapan (1999, p.5) por um feixe de luz (um acontecimento) que ilumina alguns pontos sem eliminar os outros. Uma rede tecida em vínculos que sustentam os contatos entre as pessoas, grupos, nações, construindo a nova cultura, a Cibercultura.

No entanto, esta rede não se faz apenas de informações. Há por trás das informações, pessoas, que pensam que sentem, que vibram, que criam, que pulsam. Pessoas que estabelecem contatos pessoais, universais e transversais. Os temas, os objetos, as questões são lincados a partir de inúmeros pontos e vão tecendo outra forma de conhecer, de pensar, emergindo em uma forma de inteligência coletiva que prolifera indefinida e anarquicamente.

Com efeito, se a linguagem digital contém, simultaneamente, todas as formas de comunicação e comporta simultaneamente a oralidade, a escrita, a

imagem, o som, o movimento, colorindo idéias, ações, sentimentos - acontecimento que engendra um novo saber, é possível, a nosso ver, que tecnologia também serve para fazer educação. Kenski (2007, p.43) diz que educação e tecnologia são indissociáveis e segundo o dicionário Aurélio, diz respeito ao "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando sua melhor integração individual e social", portanto, os fins aqui indicados justificam os meios projetados para uma página nova na educação.

O potencial desta transversalidade, indicada por Catapan (1999, p.5) mostra a significância do ciberespaço, pois ele comporta amplas possibilidades de interação, de acesso, de comunicação, permitindo que inúmeros sujeitos, com os mais variados pontos de vista, possam selecionar e eleger a mesma trajetória, construindo coletivamente uma compreensão densa e múltipla a respeito de determinado tema, de determinado objeto ou fenômeno. O sujeito que "navega" é quem elege, é quem seleciona o que quer ver, o que vai fazer com a informação e com quem quer compartilhar sua construção.

Concordamos com Catapan( 1999,p.6) , quando diz que:

(...) essa nova forma de interação entre sujeitos, esse novo modo de conhecimento desinstala certezas, subverte o lócus do poder do saber, ameaça os monopólios (principalmente os mitos acadêmicos). É a bomba das telecomunicações a que se referiu Einstein nos anos 50. Esse novo espaço, o espaço da Cibercultura, funda um novo modo de conhecer. Um modo aberto e ao mesmo

tempo transversal, convertendo-se em um processo de ruptura drástica com as referências de tempo, de espaço e de valores até então socialmente construídos e reconhecidos.

Sendo assim, considerando, que o estudo da língua deve estar situado no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado, podemos dizer que a transversalidade toma dimensões determinantes nessa nova forma de se comunicar, em que os sujeitos podem, de forma ampla e dinâmica, interagir com os mais variados objetos, num processo antes nunca visto. Podemos até mesmo apontar, uma resignificação valiosa dos conceitos educacionais com consideráveis impactos no fatores sócio-culturais; conceitos estes fundamentais à uma sociedade chamada da informação. Acreditamos que esta sociedade da informação traz imanente a possibilidade de se desenvolver e estabelecer-se numa sociedade amplamente conceituada: a do conhecimento.

Um caso simples, segundo Catapan (1999 p.6), porém contundente de transformação nas relações sociais básicas em consequência da forma de comunicação pode ser exemplificado. Antes, tínhamos um espaço, um local e um tempo, bem determinados, para fazer nosso trabalho. Precisávamos de um saber especializado para mantermo-nos empregados. Hoje não temos mais espaço nem tempo determinado e não basta saber fazer algo especificamente, é preciso aprender a ler, a escrever, interpretar as mais variadas formas de linguagem. É preciso desenvolver condições de empregabilidade - uma formação ampla, flexível e profunda enquanto especificidade e processo, ou seja, é preciso desenvolver competências para interferir numa realidade em estado de imprevisibilidade.

Morin (1998), em sua obra "Ciência com Consciência" mostra as implicações entre os prodigiosos poderes de manipulação tecnológica da ciência, os problemas de caráter ético-moral e a necessidade epistemológica da construção de um novo paradigma que supere o determinismo, a simplificação, a linearidade, incorporando a complexidade, a celeridade, à dinâmica necessária para apreensão da realidade.

O autor como que prevendo os contornos e fluências que esta ciência podia proporcionar, fez uma análise rigorosa e contundente do novo modo do saber, tendo como base as questões da ciência, da técnica e da sociedade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tudo isto nos leva a perceber a necessidade determinante da apreensão do panorama que se apresentou em outras décadas, assim como a absorção de elementos traduzidos desta atual sociedade, entendendo assim que os processos se renovaram no que diz respeito aos aspectos comunicacionais e informacionais e novos paradigmas científicos e tecnológicos, mais precisos e diferenciados, se incorporaram ao contexto atual.

Talvez esteja aí a urgência de estudos e construções de novas perspectivas e propostas que convirjam com uma revisão mais ampla do desenvolvimento sócio-educacional e o uso de suas tecnologias, para só então ampliarmos as habilidades e competências da nova geração digital.

Na mesma direção e tendo como análise o objeto da comunicação digital, Lévy (1999) aborda, de forma especial, a relação do saber com a emergência da nova cultura, anunciando também um novo paradigma epistemológico para a leitura da realidade. Seu trabalho está mais centrado na análise dos atributos da tecnologia que propriamente na ciência, como faz Morin, mas encontram-se em ambos, elementos básicos para se repensar o modo do fazer pedagógico congruente com essa cultura imanente: a Cibercultura.

Por isso, precisamos da interação do homem/máquina, assim como da ação sujeito e objeto; ao mesmo tempo, não podemos colocar "de um lado as coisas e as técnicas e do outro os homens, a linguagem, os símbolos, os valores, a cultura ou o mundo da vida".

É possível acreditar que os meios eletrônicos, hoje, não se apresentam mais em seu estado nascente, houve uma evolução e pode-se considerar mais maduro e independente de nossa posição frente a esses meios de comunicação. Não há como negar que ele é um lugar expansivo, vivo e efervescente, em constante devir, por isso conflituoso, porém, com inquestionáveis possibilidades colaborativas para à prática educacional e formação de cidadãos e profissionais do século XXI.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL** Ministério da Educação e do Desporto. **PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Ministério da Educação, Brasília, 1999.

**CATAPAN**, Araci Hack. O contexto, o texto e o hipertexto. Belo Horizonte: **Dois Pontos**, v. 5, nº 41, março/abril, 1999c p.71-73.

COSCARELLI, Carla Viana. Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p.45.

KENSKI, Vani M. Educação e tecnologias - O novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993 (Coleção TRANS) p. 83.

\_\_\_\_\_. Ciberultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. As Tecnologias da Inteligência. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. As tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004, 13a. Edição.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. Hipertexto e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELO, E.M., PRADOS, R.M.N.P, GARCIA, W., Linguagens, tecnologias, culturas: discursos contemporâneos. São Paulo: Tactash Editora, 2008.

MORIN, Edgar. Ciência Com Consciência. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. Educar na era planetária . São Paulo: Cortez Editora, 2003.

## **O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MEDIADO PELOS E-MAILS**

Aurora de Jesus RODRIGUES

### **SOBRE AS ESCOLAS E AS TECNOLOGIAS**

O ser humano é o único animal que desenvolveu e utiliza continuamente os milhares de processos semióticos de comunicação, que são evidentes demonstrações de identidades e de diversidades culturais capazes de ocasionar, em determinadas situações, alguns confrontos geográficos e sociais. Tais conteúdos culturais, sobretudo nas escolas, requerem, para a sua eficiente transmissão e fixação, diferentes tecnologias multidisciplinares, objetivando um nível ideal de apreensão de conteúdos formativos e informativos. Neste artigo trataremos da importância dos e-mails na sociedade atual e sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

A grande maioria das escolas, qualquer que seja a classe do público-alvo a que se dirijam, dispõem hoje de computadores com acesso à internet, que, além de proporcionarem entretenimento ao corpo discente, podem ser utilizados para o desenvolvimento e para a fixação das práticas de ensino e da aprendizagem. Usada, entretanto, predominantemente, para o lazer, essa tecnologia tem sido subutilizada, em detrimento de seu inegável valor como recurso de apoio pedagógico. Muitos professores, por serem avessos à utilização da internet, privam-se do seu contato, invalidando suas inúmeras aplicações durante as aulas, o que é bastante lamentável.

Entre as vantagens dessas aplicações, basta lembrar que, ao utilizar a internet, aluno e professor aumentam o seu campo de conhecimento, visto que interagem com diferentes conexões linguísticas, geográficas e interpessoais. Particularmente em relação ao aluno, vários aspectos de seu desenvolvimento intelectual são mobilizados ao acionar essa mídia. Linguisticamente, a internet pode interagir com os diversos gêneros textuais, enriquecendo suas possibilidades de redação oral e escrita. Geograficamente, consegue deslocar-se para os diferentes tempos e espaços, possibilitando-lhe analisar as diferentes culturas. Interpessoalmente, consegue comunicar-se com pessoas plugadas a qualquer distância. Todas essas interações bem-sucedidas reforçam sua aprendizagem e sua intuição, que se desenvolve pelo contato de hipertextos conectados continuamente. Essa intuição, por sua vez, favorece a aprendizagem por tentativa e erro, principalmente na busca de *links*.

Por sua natureza dinâmica, é fácil perceber que os contatos virtuais via internet atuam positivamente na aquisição do domínio da escrita de seus usuários que, para serem bem entendidos por seus colegas internautas, utilizam, além das palavras escritas, imagens em movimento e sons, o que aumenta sua fluência no espaço virtual.

A escola, o professor e os alunos expõem-se para o mundo graças às redes eletrônicas, permitindo que seus projetos e pesquisas sejam avaliados por outras pessoas. Suas práticas pedagógicas podem ser divulgadas *on-line*, de modo que todos os interessados pelo assunto possam,

efetivamente, beneficiar-se de suas conquistas (Moran, 2007, p.6).

Ao dominar a tecnologia, os alunos são motivados pela curiosidade de procurar assuntos relacionados às aulas, enriquecendo o material didático elaborado pelo professor. Pode haver um intercâmbio de conteúdo didático entre alunos e professor, visto que todos os envolvidos no processo se interessam pela pesquisa virtual. Contudo, sabemos que, nesse processo, muitas vezes, ocorre a dispersão dos alunos que, envolvidos pelos conteúdos de interesse pessoal, desconectam-se do conteúdo específico solicitado em aula. É nesse momento, porém, que a orientação do professor se torna fundamental. O aluno disperso deverá, então, ser reconduzido ao tema central da aula, aprendendo a selecionar, a filtrar os temas relevantes para o conteúdo em foco, evitando navegações desnecessárias para aquele momento determinado (Moran, 2007, p.32).

Devemos estar cientes de que aprender é planejar, receber, selecionar e enviar informações, estabelecendo conexões, para a resolução de problemas entre alunos e professor, que atua como parceiro de navegação, e aponta novas perspectivas de pesquisa. Essas tarefas não são tão simples, ao contrário, requerem atividades relacionadas para objetivos específicos pretendidos nos planejamentos escolares.

Urge salientar que um planejamento pedagógico consistente irá prever que o prazer da leitura seja incentivado para a compreensão das ideias de outros participantes do processo comunicativo *on-line*, visto que a comunicação será usufruída para compartilhar ideias,

saberes e sentimentos de projetos colaborativos, afastando-se, completamente, o pavor incessante de que a leitura destina-se, exclusivamente, à correção de textos (Almeida, 2007.p.335).

É importante, também, que o professor oriente seus alunos a navegar por *sites* confiáveis, a fim de desenvolver suas pesquisas eficazmente, sem se perderem em navegações sedutoras de entretenimento, que inviabilizam a concentração nas pesquisas solicitadas.

Note-se que essa metodologia se reveste do construtivismo, visto que o conteúdo sobre o qual se reflete exige a visão crítica do aluno, muito utilizada na interpretação de textos e na elaboração de redações e resumos, e exige mais disponibilidade de tempo para sua execução.

Dessa maneira, o professor perde seu ultrapassado ofício de transmissor de conteúdos, e passa a desempenhar um novo papel de orientador de conteúdos, auxiliando o aluno a construir seu conhecimento, a partir de questões levantadas pela classe. Em consequência, a comunicação se sofisticada, exigindo a troca permanente de ideias entre alunos e professores.

Nesse ambiente mediado pelo computador, o professor detém a função de facilitador de ensino, na medida em que cada aprendiz avança na construção do seu conhecimento. Assim, ao valer-se do computador, o aluno interage com o facilitador e, com apoio em suas intervenções, vai construindo o conhecimento (Atoé e Penati, 2005, p.65).

Além disso, acelera-se a motivação dos estudantes, inclusive para a criação de grupos de estudos na internet, o que favorece a suplementação dos conteúdos propostos pelo programa escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento conjunto dos tópicos do curso.

Observa-se, assim, que o caráter construtivista desta metodologia permitirá a integração do alunado com o professor na avaliação contínua da aprendizagem. (Lucena, 2000, p.54)

### **MENSAGEM ELETRÔNICA OU E-MAIL**

Normalmente, a mensagem eletrônica, o e-mail, é elaborada e transmitida pela mesma pessoa – seu emissor e, o receptor é, geralmente, o destinatário da mensagem. Um ou mais provedores de internet são os mediadores do envio e da entrega das mensagens que ocorrem em segundos. Quando as mensagens chegam em branco ou com sinais não decodificáveis, ocorreu incompatibilidade entre os *softwares* utilizados pelo produtor e pelo receptor.

O e-mail é amplamente utilizado pela maioria das pessoas, graças à sua funcionalidade e informalidade na troca de informações. Esse meio de comunicação, cada vez mais poderoso e eficiente, pode transformar-se no mais importante meio de comunicação para todos os usuários da internet. Sua pessoalidade e sua informalidade permitem a alternância de papéis dos receptores, ora passivos, ora ativos nas discussões *on-line*.

### **O E-MAIL DISTINGUE-SE DE OUTROS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DEVIDO ÀS SUAS CARACTERÍSTICAS PECULIARES:**

O e-mail é um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores. Os seguintes aspectos – autor, leitor, comunidade discursiva, tecnologia, contexto, texto, organização retórica, léxico, sinais não verbais (emoticons ou smileys, ou seja, carinhas produzidas a partir de caracteres para expressar emoções), e normas de interação – ganham características especiais quando se trata desse gênero (Paiva ,2000, p. 85). Para que as interações sociais presenciais ou virtuais sejam bem-sucedidas, normas comportamentais devem garantir o respeito à individualidade de seus participantes. Para o envio de *e-mails* há os padrões de netiqueta que garantem um bom entrosamento social. PAIVA (2004, p.81) apresenta as instruções mais recorrentes em textos de netiqueta, segundo as máximas de modo, qualidade, quantidade e relevância prescritas por GRICE (1972) e as normas de polidez expressas por LAKOFF (1973) Máxima do Modo: identifique-se; não use caixa alta; especifique o assunto; seja claro, objetivo; use os emoticons para minimizar a ausência do contexto.

- o Máxima da Qualidade: Não envie hoaxes (mensagens mentirosas) e scams (contos do vigário; fraudes).
- o Máxima da Relevância: especifique o assunto; evite mensagens fora do tópico da lista; não envie spam (mensagens indesejadas).

- o Máxima da Quantidade: apague as linhas das mensagens recebidas, deixando só as partes essenciais; mensagens individuais não devem ser mandadas para a lista; evite cross-posting (envio da mesma mensagem para várias linhas); evite arquivos anexados.
- o Máxima da Polidez: evite flares (mensagens agressivas); respeite a privacidade (não torne pública sua correspondência particular); (use aberturas e fechamentos).

Seria desejável que, de modo geral, todos os autores de *e-mails* atentassem para esses padrões de comportamento, para que a recepção de mensagens fosse sempre tranquila e eficiente e, mais ainda, quando a mídia eletrônica é utilizada como auxiliar das aulas virtuais e presenciais.

## **O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E OS E-MAILS**

As mudanças trazidas com a tecnologia afetam tanto o campo social quanto o cultural. Com o uso do computador, uma tecnologia da era moderna, observa-se que as mudanças ocorridas na linguagem são evidentes, sobretudo no uso do correio eletrônico. A rapidez e a velocidade da comunicação, via rede, implicam uma linguagem mais informal. Essas características podem facilitar maior proximidade social e criar novos tipos de relações sociais diferentes da interação face a face.

Dessa forma, na prática pedagógica, o fato de ter havido a mudança da escrita do papel para a tela resultou em uma linguagem híbrida, uma mescla entre oral (espontaneidade) e escrita (assemelha-se a um bilhete, aviso), mas com traços particulares do meio digital, por exemplo, os *emoticons* (Moran, 2000, p.95).

A utilização dos e-mails na prática pedagógica promove a imediata interação entre professor/alunos, aluno/alunos, alunos/professor, o que não ocorre no correio postal. Há ainda os recursos de reenvio, cópia e anexo. Ou seja, o meio eletrônico, diferente da linguagem escrita, apresenta uma linguagem multimodal, quer dizer, uma mensagem que, além de ser escrita, pode levar som, imagem e movimento. Isso se revela como outra vantagem do correio eletrônico em relação à carta, apesar da volatilidade do mundo virtual não garantir ao correio eletrônico a mesma segurança e privacidade que oferece o correio comum (Moran, 2007, p.75).

Em sua aplicação pedagógica, é fundamental que o professor disponha de tempo para responder, individualmente, aos *e-mails* de seus alunos, caso contrário, se o processo de envio e de recepção de mensagens não ocorrer imediatamente, haverá a interrupção da motivação, com prejuízo da continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Para que o excesso de correspondência não sobrecarregue o professor, convém delimitar dia e horário para a recepção dos e-mails, a fim de que todos os alunos recebam, em tempo hábil, respostas satisfatórias (Masetto, 2000, p.158).

O e-mail, por ser a ferramenta de comunicação mais usada no mundo inteiro, já faz parte do cotidiano de alunos

e professores, permitindo-lhes um relacionamento interativo e rápido, beneficiando o processo de ensino e aprendizagem. É imprescindível que professores saibam utilizar as novas tecnologias nos diferentes níveis de ensino e aprendizagem (Smith & Baber, 2005, p.42).

Convém destacar que ainda faltam teorias que possam refletir e criticar as melhores possibilidades de uso do computador no ensino. É pacífico o entendimento de que os estudos sobre a informática na educação necessitam de investigações mais aprofundadas que favoreçam a prática docente em todos os níveis de ensino.

Na prática pedagógica, os *e-mails* são altamente utilizáveis em várias situações, e apresentamos a seguir, a título de sugestão, algumas dessas possibilidades, que poderão ser ampliadas pelos professores.

Anexos conterão as lição de casa, que retornarão aos alunos com as devidas anotações dos professores. Os alunos também podem compartilhar suas atividades, tirar dúvidas e diversificar suas tarefas. O professor pode enviar para seus alunos um resumo do que foi estudado em classe, incluir lição de casa e ainda material complementar para pesquisas.

Realização de pesquisas em grupos, em sala de aula ou em qualquer outro local. Os e-mails também podem ser ferramentas muito úteis no desenvolvimento da escrita literária colaborativa. Os alunos podem criar, em grupo, uma narrativa baseada em um determinado quadro ou tema. O primeiro aluno inicia a narrativa, que deverá ser seguida pelo segundo aluno, o terceiro faz acréscimos ao

texto e assim sucessivamente. É importante que todos recebam as partes da narrativa desde seu início.

Num passado não muito distante, alguns professores orientavam seus alunos a enviarem cartas a estudantes de todos os cantos do mundo, para que se correspondessem regularmente. Os alunos mais interessados em praticar a língua-alvo também recorriam a jornais e revistas para selecionar os endereços de seus eventuais correspondentes.

Atualmente, com a popularidade dos e-mails, a correspondência virtual tornou-se mais simples e eficaz. Se, antes, o aluno dependia do professor ou de revistas ou jornais para fazer amigos, o *e-mail* pode, sozinho, intermediar essa tarefa.

É sabido que, hoje, o *e-mail* facilita a seleção de amigos, para que se correspondam na língua mais apreciada por eles. Esse aspecto, além de determinar quando e onde estabelecer contatos, o que, evidentemente, favorece a tomada de decisões, torna-se mais um fator que promove a autonomia do aprendizado.

Para que a interação em sala de aula presencial ou virtual e via internet obtenha resultados positivos, ao apresentar os conteúdos programáticos, o professor deverá, sempre que possível, acatar as sugestões dos seus alunos. Impor tarefas sem discussão é um hábito que deve ser evitado, para que as aulas se tornem mais produtivas.

O compartilhamento de atividades entre o professor e os seus alunos, no ambiente virtual ou presencial, sempre irá favorecer um aprendizado mais eficiente, baseado na confiança entre seus componentes, e reforçar os laços de

afetividade durante o processo de ensino e aprendizagem (Moran, 2007, p.68).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As tecnologias educacionais incluem o uso de vários recursos tradicionais, tais como: a lousa, a televisão, o retroprojetor, mas, atualmente, as mensagens veiculadas pela internet são altamente estimulantes para alunos e professores dentro e fora da sala de aula.

A eficácia dos recursos tecnológicos requer que os professores identifiquem as vantagens dessas novas tecnologias e o momento adequado para utilizá-las adequadamente (Masetto, 2000, p.160).

Neste capítulo, abordamos algumas possibilidades da utilização didática dos e-mails, objetivando a motivação dos alunos, a transmissão e a fixação dos conteúdos programáticos.

Outras pesquisas ampliarão o conhecimento sobre a utilização didática dos *e-mails*, contribuindo para o aprimoramento do desempenho do professor e dos alunos em ambientes virtuais e presenciais de ensino.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: *Educação e Pesquisa*, vol. 29, n.º2, São Paulo, July/Dec. 2003.

ALTOÉ, Anair; PENATI, Marisa Morales. O Construtivismo e o Construcionismo Fundamentando a Ação docente. In: *ALTOÉ*, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. *Educação e Novas Tecnologias*. Maringá: Eduem, 2005, p 55-67.

DUDENEY, Gavin & HOCKLY, Nicky. *How to teach English with technology*. Edinburgh: Longman Publishers, 2007.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. Marcelo DASCAL (Org.) Vol. IV. Campinas, 1982.

LAKOFF, R. The logic of politeness: minding your p's and q's. *Papers from the 9<sup>th</sup> Regional Meeting*, Chicago Linguistics Society, 1973. p. 29-305. Lucena, C. *A educação na era da internet*. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MORAN, J.M. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. Masetto, M.T. e BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: Marcuschi, L.A. & Xavier, A.C. (Orgs.) *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.p.68-90

SMITH, David G. & BARBER, Eric. *Teaching English With Information Technology*. London: Modern English Publishing, 2005.

## **LEITURA NO COTIDIANO DA GESTÃO: DA SALA DE AULA AOS AMBIENTES ORGANIZACIONAIS**

Eliana Meneses de MELO  
Darcília Marindir Pinto SIMÕES

### **INTRODUÇÃO**

Voltado para as práticas de leitura e para o discurso organizacional, este estudo parte da premissa de que a base fundamental para as ações corporativas ligadas à gestão — por excelência ou gestão por tomada de decisão — reside nas habilidades de leitura dos gestores. Em termos mais amplos, permitimo-nos afirmar que a leitura se constitui como ferramenta estratégica para as lideranças, nos cenários das organizações contemporâneas, nos diferentes aspectos que caracterizam, em especial, a gestão por tomada de decisão.

Sabemos que o mundo da economia globalizada, tão incorporada nos diferentes níveis do cotidiano político-social, carrega em suas veias o mercado. Não se constituiria excessivo categorizarmos o mercado como sujeito de um percurso, acentuadamente, marcado pela pluralidade de outros movimentos que impulsionam ações competitivas, em níveis mais intensos.

Para além da competitividade em termos clássicos, a eficácia da gestão, à proporção que o produto interage com o consumidor, se materializa em pelo menos três fatores: (1) pertinência em preço de produção, (2) preço para o consumidor e (3) sentido de compra (diferenciado por motivações específicas). Portanto, a trajetória para o

sucesso deve contemplar ações voltadas para a administração integrada pela tecnologia e pelos novos olhares motivados pelas demandas contemporâneas.

Produtores e produtos deslocam-se, rapidamente, pelo Planeta. Em espaços internacionalizados, quer pelo tempo imediato, quer pela circularidade de produtos e de capital, os espaços de produção e circularidade do capital são igualmente áreas comuns norteadas por diferenças culturais e universalização de sentidos. O espaço organizacional é então entendido como universo discursivo de instância de escolha, por percursos condutores de sucesso ou fracasso.

Em termos gerais, o revestimento das ações de uma organização em fracasso ou sucesso está intimamente ligado à compreensão sobre o sujeito coletivo, posto que as ações do sucesso são conduzidas pelas forças integradoras e transformadoras inter-relacionadas. O sucesso advém do conhecimento e da informação que compõem um leque de interesses e expectativas das partes integradas ao processo. Por sua vez, se há falhas nos processos de interpretação dos traços configuradores dos sentidos em circulação, nos diferentes ambientes que formam o cenário organizacional, se o sujeito coletivo não realiza a leitura de seu entorno, revela-se fragmentado, desconectado de si próprio, distante, portanto, do pensamento sistêmico.

É justamente sobre as habilidades de leitura do ambiente organizacional que se elaborou a pesquisa contemplada neste artigo.

## **AS PREMISSAS DA PESQUISA.**

O ambiente organizacional, pensamento sistêmico e sistemas informacionais estão ligados, uma vez que a interligação de setores se materializa nos sistemas operacionais. Em simultaneidade, espaços e tempos passaram a compor narrativas pelas quais os sujeitos atuam e reinterpretem papéis, segundo as possibilidades das relações inter e transpessoais. Inegável é a relevância do desenvolvimento tecnológico, para o que denominou mundo globalizado. Por isso, não podemos nos esquecer das questões estruturais da globalização, das mudanças do papel do Estado e das alterações de natureza Econômica.

Em relação a esta última, seus efeitos geraram novas formas de trabalho, de produção, de circulação dos objetos e de termos que permeiam os discursos do cotidiano. Deparamos constantemente com designações como *exclusão/ inclusão; tecnológico /artesanato ; competitividade e diversidade*. Podemos ainda associar os rótulos “Desenvolvimento Sustentável” e “Responsabilidade Social”. Trata-se de termos que foram remotivados, adicionando-se a eles novos sentidos específicos de um discurso a que denominamos Discurso da Globalização ou do Contemporâneo.

O termo *discurso organizacional* encontra-se marcado por causas e efeitos do processo de globalização, quer seja por gerar “excluídos”, por força do desemprego, quer seja pelas normas de mercado, pelas novas e diferentes relações de trabalho, pela da ampliação da competitividade, ou ainda pelas novas “empresas transnacionais” e respectivos aspectos oriundos da diversidade. Buscando apoio em Wagner e Hollenbeck, temos:

Nas organizações, apesar das mudanças anteriormente notadas nas percepções e no ambiente político, é irônico que jamais tenha sido tão forte o desejo de integrar e diversificar a *mão-de-obra*. Em lugar de serem motivados por um senso de justiça social ou por receio de litígios, porém, as políticas atuais de ação antidiscriminatório são parte de uma estratégia mais ampla. (WAGNER e HOLLENBECK, 2004, p.48)

Sem sobra de dúvida, o termo *estratégia*, neste contexto, recai sobre as ações competitivas das empresas frente ao mercado. Para os autores, quanto mais diversificada a força de trabalho, mais inovadora e criativa é a equipe. Destacam o pensamento do então presidente da IBM, “nosso mercado se constitui de todas as raças, religiões e orientações sexuais e, conseqüentemente, é vital para nosso sucesso financeiro que a nossa mão de obra também seja diversificada” (*op. cit.*).

Como se observa, a diversidade no ambiente de empresas parte de uma premissa que tem por intencionalidade a maior valia do próprio capital, porque está na ampliação de lucros o reconhecimento do sucesso. Direcionando para os universos discursivos, tal premissa nos coloca diante de uma fazer enunciativo carregado de contradições, caso o sujeito não tenha competência para interpretar as diferenças em seu próprio interior, o que deve ser feito em diálogo com as diversidades sociais.

Uma dificuldade se estabelece quando as diferenças de olhar se deslocam da concepção norte-americana para a realidade brasileira. Em termos culturais, as características das vivências em diversidade se realizam a partir das experiências, dos processos pelos quais as

heterogeneidades se constituíram. Até mesmo a concepção de empresa e de gerência repousam em traços de identidades não iguais.

No âmbito das concepções organizacionais, o reconhecimento de diversidades é também associado ao reconhecimento da cultura organizacional. Neste caso, a organização se configura em uma minissociedade dotada de símbolos e de ritos, de um discurso próprio, de uma fonte interpretativa que a distingue e a singulariza. Sua cultura não se origina na ordem natural, conforme afirma Gomes:

Porque se trata de uma realidade socialmente constituída e interativamente mantida, assente sobre uma ordem negociada e precária, a organização, no sentido ativo e construtivo do termo, está pendente da ação dos diversos atores que participam na sua construção e manutenção. São estes que através de seus atos, estão constantemente a criar e recriar aquela (GOMES: 2000, p.143).

Em outros termos, as bases para gerir estão nos atos comunicativos de uma cultura comum. Os discursos organizacionais, ainda que manifestem valores específicos do grupo que os originou, se mantêm múltiplos e híbridos em termos contemporâneos, por efeito do mercado que o envolve. Em que medida as IES em seus componentes curriculares participam na formação do gestor capaz de lidar com este complexo cenário organizacional, uma vez que *diversidade* é parte da formação cidadã e não do gestor?

## **SOCIEDADE E PESSOAS NO PENSAMENTO ORGANIZACIONAL**

É desejável que, em busca da formação de profissionais que dialoguem com o mercado de trabalho, as IES procurem elaborar matrizes curriculares que contribuam para a aquisição/desenvolvimento de habilidades e competências que colaborem com perfis ligados às demandas sociais. A construção destes perfis nasceu do *discurso organizacional contemporâneo*. Procurou-se assim referência discursiva que revelasse os valores do *discurso organizacional* em termos genéricos e que possibilitasse uma leitura da circulação discursiva, para que se observassem as singularidades decorrentes do discurso matriz.

Foi com este direcionamento que escolhemos a FPNQ - *Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade*, cuja finalidade é fomentar a

“melhoria da qualidade da gestão das organizações brasileiras, reconhecendo aquelas que atingiram o nível de desempenho de “Classe Mundial”, ou seja, das organizações que são destacadas pela excelência da gestão de suas práticas e respectivos resultados, promovendo interna e externamente, a reputação de excelência dos produtos e serviços brasileiros”.

É importante dizer que esse tipo de organização, com finalidade semelhante à da FNQ, faz parte do cenário organizacional internacional. Neste sentido, os parâmetros para os Critérios de Excelência são globalizados.

Foi selecionado o material da FNQ com os *critérios de compromisso com a excelência e rumo à excelência 2009-2010*. Os indicadores apresentados foram entendidos como componentes articuladores de uma rede semântica em

processo dialógico com o discurso organizacional. Vale destacar que constituem a base enunciativa deste estudo questões enviadas a empresas, para que se pudesse realizar uma avaliação dos Critérios de Excelência.

O recorte elaborado para este estudo destacou *Sociedade e Pessoas*.

Dando continuidade ao percurso investigativo, de posse dos conceitos e procedimentos, procurou-se avaliar em que medida o discurso pedagógico contribui nas habilidades e competências para constituição do perfil profissional exigido para a Gestão por Excelência.

A formulação das questões privilegiam o uso da linguagem denotativa e do recurso da debreagem do sujeito em nível de superfície. Igualmente sabe-se não haver “nenhum discurso semiótico homogêneo. Pelo contrário, todo e qualquer sistema semiótico é mais ou menos marcadamente heterogenia” (FONSECA: 1994.p.43). As diferenças são explicitadas no nível pragmático e este, por sua vez, interage com os demais níveis: gramatical e léxico-semântico.

Presente no *discurso organizacional* está a cultura do capital, que pode ser entendida como lugar de *conflito* nos ambientes internos e externos. A origem dos conflitos está na competitividade que impulsiona o mercado. Esta é tão acirrada que termos bélicos são incorporados ao processo, tal é o caso de *planejamento estratégico*. Este termo implica em haver o ‘outro’: aquele que assinala a concorrência; e o outro -objeto de desejo – o consumidor. Trata-se de um fazer direcionado pela dimensão que se tem/cria do outro.

A sociedade é o lugar dos sujeitos, com seus valores, desejos e novas demandas. Para a FNQ, o critério *sociedade* visa averiguar quais as formas pelas quais o *sujeito* do *discurso organizacional* contribui para o desenvolvimento econômico, social e ambiental.

Este critério examina o cumprimento da Responsabilidade Socioambiental pela organização, destacando ações voltadas para o desenvolvimento sustentável. Também examina como a organização promove o desenvolvimento social. Incluindo a realização ou apoio a projetos sociais ou voltados para o desenvolvimento nacional, regional local ou setorial. (FNQ, 2009/2010, p.28)

No contexto de nossa análise, observa-se neste critério um fator: qualquer terminologia que remonte ao isolamento organizacional não pertence ao mundo globalizado. A *cultura* de uma organização revela suas marcas, mas o próprio mercado unificado a conduz a um olhar além de si. Mesmo expressando valores próprios, observa-se a dialética entre a cultura organizacional e a cultura da sociedade.

Promover o desenvolvimento social é parte da axiologia da sociedade, da mesma forma que questões ambientais e respeito à diversidade de gênero, de cultura, de religião. Neste caso, se faz necessário que a empresa e suas lideranças percebam o micro-universo que são em relação ao coletivo.

As questões envolvendo *pessoas* nos reportam à *liderança*, ao mesmo tempo que nos apontam um importante fator: o campo *léxico-semântico* com o qual o perfil de liderança é estabelecido. Cabe-lhe o papel de

condutor de um processo de crescimento organizacional e dos indivíduos que formam a força de trabalho. Para que haja eficácia de suas ações, a premissa está vinculada às habilidades do *perfil democrático, das habilidades em comunicar e motivar*. Apenas uma *liderança* equilibrada, não egocêntrica, é capaz de gerenciar talentos, atender de forma *harmônica e balanceada* os interesses organizacionais e individuais:

Este critério examina os sistemas da organização, incluindo a organização do trabalho e os processos relativos à seleção e à contratação de pessoas. Também examina os processos relativos à capacitação e desenvolvimento das pessoas e como a organização promove a construção do ambiente propício à qualidade de vida das pessoas no ambiente de trabalho. (FNQ, 2009/2010, p.30)

Implícito ao enunciado, está o *perfil democrático da liderança*, que se traduz em capacidade de observação e tolerância com as diferenças, para assim ser capaz de promover flexibilidade, gerar aprendizado e oportunidades para que as pessoas desenvolvam a iniciativa e a criatividade, que são fatores preponderantes no tocante à qualidade de vida das pessoas nos espaços de trabalho.

### **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO GESTOR:**

Neste artigo, a abordagem do tema centralizou-se em três pontos básicos do ambiente organizacional: *diversidade, cultura e gestão contemporânea*. Componentes de um discurso que tem na visão estratégica e sistêmica bases para a materialidade de seus propósitos: *competitividade e domínio de mercado*. Todos os elementos que compõem o universo do discurso cooperativo

privilegiam ações representativas de intencionalidade de lucro.

Hoje, pessoas fazem parte de estratégias empresariais. A *Gestão de Pessoas* substituiu o *Departamento Pessoal*. O discurso burocrático cedeu lugar ao mundo das tipologias humanas em busca de inovação e criatividade nos ambientes organizacionais. Neste contexto, cabe ao colaborador constante aperfeiçoamento em termos de conhecimento, nos moldes da educação continuada.

Compondo as ações próprias das IES, as matrizes curriculares seguem as Diretrizes Curriculares e orientações de classes. Há o desejo de formar profissionais habilitados a atender as demandas sociais e organizacionais. As disciplinas técnicas têm por finalidade a formação com o conhecimento como ferramenta para o cotidiano do trabalho.

Por outro lado, conceber o ambiente corporativo como *cultura* e assumir em discurso a importância da diversidade em termos estratégicos como fez o representante da IBM, denota que o perfil para o profissional em gestão é mais amplo em termos de habilidades e competências do que o das disciplinas técnicas, tais como: Finanças, Logística, Teorias Administrativas, entre outras.

Disciplinas das Ciências Sociais estão presentes nas matrizes curriculares para, justamente, contribuir na composição em torno de habilidades e competências, destinadas à formação de um perfil profissional com o olhar sistêmico, capaz de interagir com as diversidades nos vários sentidos que o termo contempla. Somam-se aqui os

critérios da FNQ, pois que enfatizam dinâmica e interação com a sociedade, ao mesmo tempo que vê como indispensável a integração *interna corporis*.

O micro universo discursivo organizacional traz em si retratos dos muitos discursos que circulam pela sociedade. Estes são heterogêneos porque representa uma sociedade de diversidade de valores e identidades. Nela os sujeitos atuam em diferentes papéis, seja em nível de superfície, seja em nível profundo. Embora no espaço da materialidade dos discursos se instaurem os conflitos, próprios da visão cultural plural da época, o discurso organizacional é voltado para a objetividade dos resultados, para a relevância quantificada, para o sujeito reflexivo, habilitado em avaliar situações, em interpretá-las e criar soluções.

Assim sendo, competências e habilidades, na formação do gestor, implica um percurso de formação que tenha em seus objetivos precípuos a *leitura*.

De maneira geral, as IES destacam disciplinas como *Leitura e Produção Textual* ou *Comunicação Empresarial* entendidas no leque das disciplinas básicas de suas matrizes curriculares. No caso de *Leitura e Produção Textual*, muitas vezes é desenvolvida junto com outras áreas do conhecimento, com carga horária mínima.

Impõem-se então as questões:

1. Em que medida o aluno é capacitado a ser um profissional que leia o mercado, as necessidades sociais, bem como dinâmicas discursivas produzidas pela diversidade cultural?

2. Como articular relações sistêmicas estando presos aos determinantes da cultura unificadora de massas?

As reflexões conduzem a um caminho que vê nas disciplinas ligadas à Semiótica e à Análise do Discurso um possível encaminhamento na formação do sujeito, preparando-o para o exercício de um olhar que busque a diversidade nos enunciados produzidos pela sociedade e presentes no ambiente corporativo. Compreender enunciados, implica o reconhecimento das formas utilizadas para a comunicação da cultura e dos valores motivadores. Isto nos remete às práticas sociais, seus sistemas, seus sujeitos, que apresentam diferentes níveis de experiências culturais e, por conseguinte, de leitura de seu entorno nas diferentes linguagens.

Foi realizado um pequeno procedimento investigativo em uma sala de aula, de um curso de Administração de uma IES de São Paulo. Conforme referências teóricas da Semiótica e da Análise do Discurso, preparou-se uma aula cujo tema era a análise do Planejamento Estratégico da Petrobrás. Para este caso, ofereceram-se as seguintes ferramentas semióticas: o sujeito e o percurso na produção do sentido.

À medida que o trabalho era realizado, conceitos da disciplina Planejamento Estratégico iam emergindo, assim como de áreas como Finanças e Economia, Meio Ambiente, Responsabilidade Social. Ressalte-se que, ao entenderem que há um sujeito coletivo que norteia o planejamento estratégico e que cada um é tem uma intencionalidade que deve ser identificada nos procedimentos de leitura, as

aptidões cognitivas foram saindo dos espaços unidimensionais para os multidimensionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em tempos de diversidades tecnológicas e de reconhecimento de diversidades culturais, novos veículos de comunicação e maior precisão nos já existentes tornam-se mais perceptíveis às complexidades sociais: dos indivíduos e dos discursos por eles produzidos. No tocante ao ambiente corporativo, esta realidade não é diferente.

Assumir o papel de gestor, independente da dimensão da organização, significa ter de perceber e interpretar diferenças. Logo, a formação desse sujeito deve contemplar conhecimentos que estimulem a leitura, que forneçam ferramentas não só para apreensão/depreensão dos signos em circulação nos discursos sociais, como também para o estabelecimento de uma relação dialética entre esses discursos e o *discurso organizacional*.

Quando pensamos na objetividade da linguagem, em nível de estrutura de superfície, não há desafios em termos de gestão, ou para o uso da linguagem. Todavia, pela concepção circular de informação, conhecimento e gestão de projetos, os ambientes internos das organizações e as pessoas estão interligados. Reside neste fator a grande problemática atual do mundo organizacional: comunicação, percepção, análise e interpretação.

Uma das problemáticas da comunicação está na circulação dos *valores organizacionais* aliada à necessidade de conhecer e respeitar as diferentes visões de mundo no ambiente da empresa. Entendemos a questão a partir dos

referentes de linguagem específicos de cada área, das experiências individuais, da *apreensão, das interpretações e da compreensão/produção de sentido*. Portanto, as disciplinas que analisam discursos têm muita contribuição a oferecer na formação desse profissional.

## **REFERÊNCIAS**

**DUCROT**, Oswald. Princípios de Semântica Lingüística. São Paulo: Cultrix, 1987

**ECO**, Umberto. Interpretação e Superinterpretação. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

**FNQ**. Fundação Nacional da Qualidade. Critérios Compromissos com a Excelência e Rumo a Excelência. São Paulo: FNQ, 2009.

**FONSECA**, Joaquim. Pragmática Lingüística. Introdução, Teoria e Descrição do Português, pg. 9

**GOMES**, Duarte. Cultura Organizacional, comunicação, identidade. Coimbra: Quarteto Editora, 2000

**GREIMAS**. Os Atuantes, os Atores e as figuras, IN Semiótica Narrativa e Textual. São Paulo: CULTRIX&EDUSP, 1977.

**LIPOVETSKY**, Gilles. A Felicidade Paradoxal. Ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras: 2007

**LOPES**, Edward. Metáfora: da metáfora à retórica. São Paulo: Atual, 1996.

**PAIS**, C.T. Da Semiótica das Culturas a uma Ciência da Interpretação: Valores e saberes Compartilhados. SBPC/SBPL, 2006.

**SENNETT**, Richard. A cultura do Novo Capitalismo. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2006.

**WAGNER III & HOLLENBECK**. *Comportamento Organizacional*. Trad. Cid Knipel Moreira. 1ª edição, 5ª tiragem. São Paulo: Saraiva, 2004