

*Oitenta e Seis Anos de compromissos  
Sempre Renovados com a Educação.*



*REVISTA  
MONTAGEM*

Ano 11 / N. 11 – 2009

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

REITOR

*Glauco Eduardo Pereira Cortez*

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

*Lidia Terêsa de Abreu Pires*

COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

*Carmen Rita Cardoso Junqueira*

COORDENADORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

*Fernando Antônio de Mello*

COORDENADORIA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

*Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos*

COORDENADORIA DE CURSOS SEQUENCIAIS

*Adriano Marcelo Litcanov*

COORDENADORIA DE CURSOS DE TECNOLOGIA

*Marcelo Villela*

**INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA**

DIRETOR EXECUTIVO

*Oscar Luiz de Moura Lacerda*

DIRETORIA ADMINISTRATIVA

*Denis Marcelo Lacerda dos Santos*

DIRETORIA FINANCEIRA

*Lis de Moura Lacerda Cochoni*

## **EDITORA**

*Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta*

## **COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES**

*Fabiano Gonçalves dos Santos*

*Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta*

*Maria de Fátima S. C. G. de Mattos*

*Naiá Carla Marchi Lago*

## **CONSELHO EDITORIAL**

*Cláudio Pereira Bidurin*

*Carlos Alberto Simeão Junior*

*Darlet Terezinha Malerbo Souza*

*Edivaldo Aparecido Nunes Martins*

*Ericson Dias Mello*

*Fernando Antônio de Mello*

*José Antonio Lanchoti*

*Lúcia Ferreira da Rosa Sobreira*

*Luis Gonzaga Meziara Júnior*

*Paulo Alencar Lapini*

*Renata Maria Soares Dutra*

## **CONSELHO CONSULTIVO**

*Anel Pérez -UNAM - México*

*Eliane Terezinha Peres – UFPe – Pelotas – RS*

*Elizete da Silva – UEFS – Feira de Santana- BA*

*Ernesto Candeias Martins – Universidade Castelo Branco – Portugal*

*Fernando Antonio Freitas Senna - Centro Universitário - Vila Velha -ES*

*Flávia Silveira - Faculdade SENAC - Brasília- DF*

*José Rubens Jardimino – UNINOVE – São Paulo – SP*

*Maria Elena Pinheiro Maia - FACITA - Itápolis – SP*

*Maria Helena Câmara Bastos – PUCRS – Porto Alegre – RS*

*Maria Teresa Santos Cunha – UDESC – Florianópolis – SC*

*Regina Helena Lima Caldana – USP – Ribeirão Preto – SP*

*Renato Leite Marcondes – USP – Ribeirão Preto – SP*

*Wenceslau Gonçalves Neto -UFU – Uberlândia - MG*

Catálogo na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Gina Botta Corrêa de Souza - CRB 8/7006

Montagem / Centro Universitário Moura Lacerda. – v.11, n.11 (2009)  
Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2009.

Anual  
ISSN 0104-4826

1. Conhecimentos gerais – Periódicos. I. Centro Universitário Moura  
Lacerda.

CDD – 000

**PUBLICAÇÃO ANUAL / ANNUAL PUBLICATION**  
Solicita-se Permuta/Exchange Desired

#### **INDEXAÇÃO**

Revista indexada em Bases de Dados de abrangência Nacional e  
Internacional:

**BBE – Bibliografia Brasileira de Educação** (Instituto Nacional de  
Estudos Educacionais Anísio Teixeira INEP/ Ministério da Educação).  
Abrangência nacional, acesso: <http://inep.gov.br/pesquisa,bbe>;

**GeoDados.** Abrangência nacional, acesso:  
<http://geodados.pg.utfpr.edu.br>.

**CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências  
Sociais e Humanas** (Universidad Nacional Autónoma de México).  
Abrangência internacional, acesso: [www.dgb.unam.mx/clase](http://www.dgb.unam.mx/clase)

#### **CAPA**

**Flores, cores e aromas: natureza, sensibilidades e cultura.**

**Autoria:** *Odila Martineli.*

Óleo sobre tela. Autorização em 13/01/2009

**Direção de Arte:** *Con Vieira.*

Publicitária. Centro Universitário Moura Lacerda

**Orientação:** *Fernando Antônio de Mello*

Coordenadoria do Curso de Comunicação Social do Centro Universitário  
Moura Lacerda

Núcleo de Publicidade e Propaganda do Curso de Comunicação Social

**REVISÃO DE PORTUGUÊS**  
*Rita de Cássia do Carmo Garcia*

**REVISÃO DE INGLÊS**  
*Natasha Vicente da Silveira Costa*

**EQUIPE DE PRODUÇÃO**  
*Amadeu Boldrin Neto*  
*Ana Carolina Picoli Souza Cruz*  
*Frederico Fábio Magosso*  
*Gabriela Frizzo Trevisan*

**AGRADECIMENTO ESPECIAL**  
*Amarilis Garbelini Vessi*  
*Odila Martineli*

**ENDEREÇO/ADDRESS**  
Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos  
Ribeirão Preto - SP - Brasil - CEP 14.085-420  
Tel.: (16) 2101 1010

**SETOR DE PUBLICAÇÕES**  
Tel.: (16) 21011086  
E-mail: [publicacao@mouralacerda.edu.br](mailto:publicacao@mouralacerda.edu.br)

**REVISTA DISPONÍVEL NO FORMATO ELETRÔNICO**  
Home page: [www.mouralacerda.edu.br](http://www.mouralacerda.edu.br)  
Link: Publicações

Os artigos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam a opinião da Instituição Universitária Moura Lacerda.

## SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial.....	7
----------------	---

### ARTIGOS/ARTICLES

#### LITERATURA E SOCIEDADE

Aprendendo a enxergar com Saramago Learning how to see with Saramago Natasha Vicente da Silveira COSTA Elisabete Kefálas TRONCON.....	10
--	----

“Ao verme que primeiro roeu as frias carne do meu cadáver dedico com saudosa lembrança estas memórias póstumas”. – uma estética da desesperança em Machado de Assis.

“To the worm who first gnawed on the cold flesh of my corpse, i dedicate with fond remembrance these posthumous memoirs.” – an aesthetic of hopelessness in Machado de Assis.

Paulo César CEDRAN.....	20
-------------------------	----

A Autobiografia às avessas. Walsh: O “autor de novelas policiais” que virou “Detetive”.  
The Autobiography upside down. Walsh: the “author of detective stories” who became a “Detective”.

Silvia Beatriz ADOUE.....	28
---------------------------	----

#### ESTUDOS DE SEMIOLOGIA

O Campo léxico-semântico do amor na <i>Sitcom Friends</i> . The Lexical-semantic field of love in the <i>Sitcom Friends</i> . Maira Coutinho FERREIRA.....	38
--	----

Leitura de imagem: a semiótica na sala de aula. The Reading of image: semiotics in the classroom. Patrícia Kiss SPINELI.....	43
--	----

#### REFLEXÕES SOBRE O EDUCADOR E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Contribuições da teoria literária para as novas metodologias de ensino da Literatura Contributions from literary theory to new methodologies of Literature teaching Adriana Juliano Mendes de CAMPOS.....	52
---	----

Tecnologias da informação e comunicação: da ambivalência de um conceito multifacetado às suas potencialidades e desafios no campo educacional. Information and communication technologies: from ambivalence of a multifaceted concept to its potentialities and challenges in the education field. Luciene Aparecida da SILVA.....	65
A Complexidade do objeto trabalho docente: algumas reflexões e indagações. The Complexity of the teaching occupation: some considerations and inquiry. Maria Cristina Ravaneli de Barros O'REILLY Maria Silvia Azarite SALOMÃO.....	78
A Formação de professores de inglês numa perspectiva crítico-reflexivo: comentários e possibilidade. Teacher training analysis in a critical-reflexive perspective: comments and possibilities. Patrícia Dias Reis FRISENE.....	84

### **LINGUAGENS MIDIÁTICAS**

Poder Midiático e Política Internacional Communication Power and International Politic Carla Aparecida Arena VENTURA Jailane LEAL.....	90
Consumo sustentável e mudança de postura dos cidadãos: reflexão sobre as campanhas publicitárias do Instituto Akatu. Sustainable consumption and change in citizens attitude: considerations about the Akatu Institute advertisements. Daniela VIEGAS Dilma Dutra Borges de CASTRO.....	99

## Editorial

A Revista Montagem, em seu décimo primeiro número, mantém seu estatuto multidisciplinar que permite olhar por diversas formas e perspectivas os problemas e as possíveis reflexões que os artigos acadêmicos, nela constantes, possam propiciar para o conhecimento da realidade. A expressão *última flor do Lácio* ganha, neste número, especial relevo. Por meio de seis artigos evidencia-se, sob diversos aspectos, a multiplicidade que a língua e a literatura portuguesa e brasileira podem proporcionar. *Minha pátria é minha língua*, afirma Caetano Veloso em uma música. Que nossa pátria seja a língua vivenciada e discutida nos artigos ora apresentados.

Um conjunto de textos inscritos no campo da Literatura e Sociedade apresenta ao leitor diferentes faces e diferentes olhares que permeiam essas complexas interlocuções. No artigo **Aprendendo a enxergar com Saramago** são discutidos alguns aspectos da obra *Ensaio sobre a cegueira*, do escritor português José Saramago, na qual se volta à exploração de vários elementos da narrativa, tais como: a linguagem, as técnicas do narrador, o tempo e foco narrativo, de maneira que os provérbios, os sintagmas congelados e os discursos se encontrem a serviço do rompimento com os padrões e formas como foram catalogados, sugerindo que nos despojemos do pré-concebido para compreender as técnicas do narrador.

No artigo: **“Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver, dedico com saudosa lembrança estas memórias póstumas” – uma estética da desesperança de Machado de Assis**, discutem-se os aspectos socioculturais que influenciaram Machado de Assis na construção da estética da (des)esperança, a partir da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. O autor, ao introduzir o personagem morto, Brás Cubas, produz uma análise em relação à sociedade e à própria vida, feita com crueldade e pessimismo, análise esta que se apresenta como uma alternativa crítica à sociedade brasileira.

**Autobiografia às avessas. Walsh: o autor de novelas policiais que virou “detetive”.** Esse instigante artigo apresenta um estudo sobre o argentino Rodolfo Walsh, leitor, tradutor e autor de novelas policiais de enigma e que foi compelido pelas circunstâncias a investigar um crime. Para isto, assumiu o papel do detetive dos relatos que escrevia. O modelo do policial de enigma resultava insuficiente. Walsh, aguçando sua perspicácia, publicou mais do que os resultados da investigação: elaborou um diário da própria investigação, ou uma autobiografia do cidadão/detetive e que, em consequência deste questionamento, acabou por abandonar a literatura ficcional e policial, dedicando-se à ação de uma literatura militante que combatia o regime ditatorial vigente na Argentina.

No campo de estudos de Semiologia temos dois artigos que contemplam essa área. Em **O campo léxico-semântico do amor na *Sitcom Friends***, a autora propõe construir um campo léxico-semântico do amor da língua inglesa a partir das lexias encontradas nas legendas em inglês dos primeiros e últimos episódios das cinco primeiras temporadas da *sitcom* norte-americana *Friends* produzida pela Warner Brothers, cujo tema central é a vida amorosa de seus personagens. Fala-se em *um* campo léxico-semântico porque não se trata do campo que abrange todas as lexias e expressões de língua inglesa relacionadas ao tema amor, e sim apenas daquelas encontradas no *corpus* escolhido. O conceito de lexia adotado é o de Pottier (1978).

Em **Leitura de imagem: a semiótica na sala de aula**, a autora discute o uso das categorias de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade do filósofo Charles Sanders Pierce, na análise de imagens, e sugere seu uso em exercícios educacionais para alunos do ensino superior. Entende que esse procedimento contribuirá para a melhor compreensão que envolve o ensino da semiótica junto a esse nível educacional. A autora exemplifica sua proposta com a análise de duas imagens fotográficas de Luiz Eduardo R. Achutti, que fazem parte da coleção Pirelli, do Museu de Arte de São Paulo.

Reflexões sobre práticas educativas constituem-se na temática desenvolvida em dois textos. No eixo da metodologia para o ensino da literatura, o artigo **Contribuições da teoria literária para as novas metodologias de ensino da Literatura** apresenta uma forma de reflexão sobre formas de tratamento no âmbito escolar, bem como sobre resultados educacionais recentes relativos à formação leitora. O estudo problematiza, a partir da LDB/71, a oposição central entre o conhecimento formal, linear e fragmentado e os desafios para superação desse modelo pela *práxis* dialética e interdisciplinar.

Informação e comunicação constituem o princípio pelo qual a autora de **Tecnologias da informação e comunicação: da ambivalência de um conceito multifacetado às suas potencialidades e desafios no campo educacional** procura pontos de convergência entre o paradigma educacional emergente e a informática educacional, desenvolvendo uma interlocução entre os aspectos multidimensionais inerentes à pedagogia dos meios tecnológicos.

As relações entre o educador e educação no século XXI são debatidas no texto: **A complexidade do objeto trabalho docente: algumas reflexões e indagações**, em que as autoras buscam compreender os elementos constituintes da carreira docente que ultrapassam as questões de ensino em sala de aula e adentram pelos saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras. São discutidas as condições de trabalho, apontando problemas e encaminhamentos.

**A formação de professores de inglês numa perspectiva crítico-reflexiva: comentários e possibilidades** traz uma reflexão sobre a relação entre a análise do *habitus* e a formação de professores, tendo como metodologia o estudo das biografias de alunos ingressantes no curso de Letras. O artigo constitui-se em importante referência de pesquisa para professores em geral, especialmente de Língua Inglesa e Prática de Ensino.

As Linguagens Midiáticas constituem-se no campo de análise de dois artigos. O texto **Poder Midiático e Política Internacional** discute a relação entre a mídia e a política, enfatizando a centralidade dos meios de comunicação e sua atuação em discursos políticos, na sociedade contemporânea. Aponta que, ao lado de mensagens subliminares, os grupos políticos se utilizam de ideologias em seus discursos, aparentando um caráter lógico, visando convencer o receptor da mensagem de que seus discursos são condizentes com a realidade.

O atual padrão de consumo constitui-se no epicentro do artigo **Consumo sustentável e mudança de postura dos cidadãos: reflexão sobre as campanhas publicitárias do Instituto Akatu**, em que as autoras tratam o consumo sustentável, a questão ética na utilização de ferramentas como a educação, a lei e o marketing, caracterizados nas campanhas do Instituto Akatu, identificando suas contribuições para o processo de mobilização social, de modo a promover a conscientização e fazer frente aos efeitos negativos relativos ao padrão de consumo e meio ambiente, com seus reflexos à sociedade e aos indivíduos.

A Revista, como se denota, traz temas atuais e polêmicos que, com certeza, instigarão os leitores a ampliar sua maneira de refletir e compreender os desafios apresentados na atualidade.

*Ana Carolina Picoli Souza Cruz*

*Paulo César Cedran*

## **LITERATURA E SOCIEDADE**

## APRENDENDO A ENXERGAR COM SARAMAGO

Natasha Vicente da Silveira COSTA\*  
Elisabete Kefálas TRONCON\*\*

### Resumo:

Neste artigo, serão discutidos alguns aspectos da obra *Ensaio sobre a cegueira* do escritor português José Saramago. Este trabalho se volta à exploração de vários elementos da narrativa, tais como: a linguagem, as técnicas do narrador, o tempo e foco narrativo. Observar-se-á também de que maneira os provérbios, os sintagmas congelados e os discursos se encontram a serviço do rompimento com os padrões e com o catalogado e sugere, finalmente, que nos despojemos do pré-concebido.

**Palavras-chave:** *Saramago; Sintagma; Técnicas do narrador; Provérbio; Literatura portuguesa.*

## LEARNING HOW TO SEE WITH SARAMAGO

### Abstract

#### Abstract:

This article discusses some aspects of the novel *Ensaio sobre a cegueira*, by the portuguese writer José Saramago. This paper brings together several elements of the narrative, such as the language, the techniques of the narrator, time and the narrative point of view. We also analyse how the proverbs, the immutable syntagmas and the speech take part in the rupture with patterns and with what is catalogued and finally suggest that we dispose of preconceptions.

**Keywords:** *Saramago; Syntagmas; Techniques of the narrato; Proverbs; portuguese literature.*

### Introdução

Ao ler o título da obra, *Ensaio sobre a cegueira*, é possível verificar que a etimologia de *ensaio*, de acordo com Angélica Soares, indica “tentativa”, “experiência” e “inacabamento”. Contudo, ao longo do tempo, já foram produzidos trabalhos conclusivos que também levavam o título de “ensaio”. Vê-se, então, que *ensaio* não é somente uma tentativa do autor de interpretar a realidade por suas exposições inacabadas.

---

\* Mestranda em pela UNESP em Estudos Literários. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Moura Lacerda: E-mail: [natashavsc@yahoo.com.br](mailto:natashavsc@yahoo.com.br)

\*\* Professora do Curso de Letras do Centro Universitário Moura Lacerda: E-mail: [betetroncon@uol.com.br](mailto:betetroncon@uol.com.br)

*Ensaio* revela um tom crítico e, muitas vezes, uma feição didática. Não é situado, predominantemente, dentro do narrativo, lírico, épico ou dramático.

Considerando, então, as características acima e dado que a obra é surpreendentemente um romance, faz-se necessário outra significação para *ensaio*. O autor, portanto, mostra-nos uma experiência, um treinamento de seus personagens. Eles experimentam a cegueira e, conseqüentemente, ensaiam-na com a finalidade oposta, a de enxergarem.

Saramago é conhecido por seu modo diferente na construção da narrativa. Por isso, o narrador será classificado como narrador-autor neste trabalho, já que Saramago assume total responsabilidade pelo que escreve em suas obras e questiona a separação de ambos. Aceita, contudo, as variantes de um narrador central e seus textos apresentam polifonia.

A epígrafe indica o conteúdo do texto e resume o pensamento do autor. É o lema da construção da obra:

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.  
Livro dos Conselhos

A obra é uma metáfora, uma alegoria finissecular. A situação vivida pelas personagens significa algo para, além disso. Há a exposição de um pensamento sob a forma figurada ou sob a forma de metáfora. A obra trata, então, não somente de pessoas cegas, mas de relações humanas, do individualismo egoísta que, freqüentemente, impede as pessoas de perceber o que está ao seu redor. É necessário ver o inteiro, e não o mutilado.

## **Parte I - Nível da enunciação**

### **Foco narrativo**

O narrador-autor é onisciente. Benjamin Abdala Júnior comenta, em *Introdução à análise da narrativa*, a tipologia de Norman Friedman. Este último diz que onisciência é quando se “conhece o que há dentro das personagens (seu mundo interior)”, há “a máxima liberdade possível

para escolher como contar os fatos” e “esse narrador ainda interfere na história, com comentários”.

Sentiu uma tontura, um tremor irreprimível atravessou-lhe o corpo, o frio e a febre fizeram-lhe entrecocar os dentes. (p. 77)

...num salve-se quem puder merecedor de severa crítica, pois não é assim que se tratam pessoas cegas, para a infelicidade já lhes basta. (p. 225)

...tenham decidido, enfim, a enterrar os seus mortos, pelo menos deste cheiro ficámos nós livres, ao cheiro dos vivos, mesmo fétido, será mais fácil habituar-nos. (p. 118)

Nota-se, pela primeira citação, que o narrador-autor tem conhecimento sobre o que a personagem sente. Já na segunda, é perceptível que o mesmo é intruso, pois faz comentários e se “intromete” na história de forma marcante. O último excerto mostra que o narrador-autor, que narra em terceira pessoa, dirige-se ao leitor e utiliza o pronome pessoal reto “nós”.

A função de narrar é delegada, freqüentemente, a outras personagens. É a polifonia, ou seja, várias vozes dentro de um mesmo texto:

Entre os cegos havia uma mulher que dava a impressão de estar ao mesmo tempo em toda a parte, ajudando a carregar, fazendo como se guiasse os homens, coisa evidentemente impossível para uma cega, e, se fosse por acaso ou de propósito, por mais de uma vez virou a cara para o lado da ala dos contagiados, como se os pudesse ver ou lhes percebesse a presença. (p. 91)

O velho da venda preta foi narrando estes tremendos acontecimentos de banca e finança enquanto atravessavam vagarosamente a cidade... (p. 255)

Desde o início da obra e, principalmente, dentro do manicômio, são mostradas as atividades que a mulher do médico realiza em prol da comunidade. No primeiro excerto, contudo, isso é mostrado com se fosse uma novidade, como se alguém, que não fosse o narrador que já havia descrito tais atividades, estivesse percebendo naquele momento. No segundo excerto, é perceptível que o narrador-autor deixou com que o cego narrasse tudo o que se passava fora do manicômio, concedendo a função de narrar a ele.

## Técnicas narrativas

Uma das técnicas utilizadas é o uso do pronome pessoal “nós”:

...aquela que está casada com o oftalmologista, tanto ela tem cansado de dizer-nos... (p. 119)

...houve quem tivesse ficado calado, a seu tempo saberemos se foi para não mentir. ( p. 143)

Isso é uma técnica que faz com que nos aproximemos da história lida. É como se estivéssemos junto do narrador-autor no momento em que escreve.

Outra técnica largamente explorada na obra é a utilização de ditos populares da cultura portuguesa, parábolas e provérbios:

Plebeiramente concluindo, como não se cansa de ensinar-nos o provérbio antigo, o cego, julgando que se benzia, partiu o nariz. (p. 26)

O outro também dizia que quem parte e reparte e não fica com a melhor parte, ou é tolo, ou no partir não tem arte.. (p.. 103)

É um dito, estar à espera de sapatos de defunto significava estar à espera de coisa nenhuma. (p.. 198)

... felizmente, o diabo nem sempre está atrás da porta, este ditado veio muito a propósito. (p.. 193)

“É muito simples, senti como se o interior da órbita vazia estivesse inflamado e tirei a venda para certificar-me, foi nesse momento que ceguei, Parece uma parábola, disse uma voz desconhecida, o olho que se recusa a reconhecer a sua própria ausência...” (p. 129)

Só um derradeiro cuidado, uma última prudência o impediram de rematar o apelo citando o conhecido provérbio Quem corre por gosto, não cansa. (pág. 165)

Ao utilizar tal técnica, é conferida uma feição portuguesa à obra e, assim, é-nos revelada a cultura desse país.

É interessante observar que, em vários trechos da obra, o narrador-autor desmonta tais ditados populares e os reconstrói de acordo com a situação de suas personagens:

...já se sabe água mole em brasa viva tanto dá até que apaga a rima que a ponha outro. (p. 213)

O trabalho do velho é pouco, mas quem o despreza é louco, Esse ditado não é assim, Bem sei, onde eu disse velho, é menino, onde eu disse despreza, é desdenha, mas os ditados se quiserem ir dizendo o mesmo por ser preciso continuar a dizê-lo, têm de adaptar-se aos tempos... (p. 269)

A modificação dos ditados populares é um exemplo de que a cegueira existente no plano de conteúdo da obra é demonstrada, assim, no plano da expressão.

Vejamos outra citação:

Aqui não me safo, pensou, usando uma palavra que não fazia parte do seu vocabulário corrente, uma vez mais se demonstrando que a força e a natureza das circunstâncias influem muito no léxico... (p. 220)

Como se pode ver é também a circunstância que influencia o vocabulário utilizado. É permitido, portanto, adaptar ditados populares ao contexto da obra.

Os provérbios e os ditos populares são clichês, ou seja, são a cristalização do velho. É preciso, finalmente, desmontar as frases feitas para que a novidade descondicione nosso ouvido e o novo discurso traga revolução, ou seja, um novo modo de enxergar o mundo.

Outra técnica é o uso de sintagmas congelados. A ideia mostrada na epígrafe de que é necessário ver o inteiro, e não o mutilado é refletida no modo de construção da obra e os sintagmas são exemplo disso, já que têm que ser entendidos no contexto geral da obra, na novidade estilística de que o narrador-autor se utiliza:

Eu é que estou cego, não tu, tu não podes saber o que me sucedeu, O médico vai pôr-te bom, verás, Verei. (p. 19)

Vejo tudo branco, senhor doutor. Não falou do roubo do automóvel. (p. 22)

Verás como tudo se irá resolver. (p. 23)

Por enquanto não lhe receitarei nada, seria estar a receitar às cegas, Aí está uma expressão apropriada, observou o cego. (p. 24)

...diz ele que vê tudo branco, uma espécie de brancura leitosa... (p. 28)

Não chores, vais ver que a tua mãe não se demora. (p. 49)

Onde é que está ferido, Aqui, Aqui, onde, Na perna, não está a ver, a gaja espetou-me com um salto do sapato... (p. 57)

E acrescentou, chocarreiro, Até à vista, meninas, vão-se preparando para a próxima sessão. (p. 178)

Quem está decidido a ir, ponha a mão no ar, é o que acontece a quem não pensa duas vezes antes de abrir a boca para falar... (p. 197)

O uso de sintagmas congelados indica a utilização de frases concretizadas no léxico que, no contexto da obra, causa estranhamento e soa como gracejo para os cegos. São expressões que já estão irremediavelmente alojadas nas mentes e que continuam a ser utilizadas na obra mesmo quando sua aplicação seja impossível na prática, já que a visão não é mais um sentido válido.

Há outros tipos de sintagmas congelados na obra, que aparecem menos freqüentemente:

Bem, muito obrigado, sem dúvida a telefonista perguntara, Como está, senhor doutor, é o que dizemos quando não queremos dar parte de fraco, dissemos, Bem, e estávamos a morrer... (p. 41)

Graças a Deus, esta evidente mostra de fraqueza moral deixou de ter qualquer importância... (p. 162)

As expressões “Graças a Deus” e a resposta “bem” à pergunta “Como está?” mostram, também, a automatização da língua, que muitas vezes expressa o que, de fato, não caberia em determinado ponto.

No primeiro excerto, o doutor oftalmologista liga para seu consultório para avisar outro médico sobre sua repentina cegueira. Não estava tudo bem, então.

Com relação ao segundo trecho, é fato conhecido que o narrador-autor da obra é ateu; logo, a expressão “graças a Deus” se mostra deslocada, é a força do hábito.

A pontuação utilizada, visivelmente diferente nessa obra, não é a acadêmica, tradicional:

Deitada ao lado do marido, o mais juntos que podiam estar, por causa da estreiteza da cama, mas também por gosto, quanto lhes havia custado, no meio da noite, guardar o

decore, não fazer como aqueles a quem alguém tinha chamado porcos, a mulher do médico olhou o relógio.” (p. 100)

Ouviram-se tiros na rua. Vêm-nos matar, gritou alguém, Calma, disse o médico, devemos ser lógicos... (p. 110)

Vê-se que há uma quebra na linguagem: são abolidos os sinais convencionais de expressão de fala das personagens, como dois-pontos e travessão. É empregada a vírgula para separar a narração do narrador-autor da fala das personagens, assim como seus diálogos.

São utilizadas tanto a linguagem informal, popular, quanto a linguagem culta:

Rapazes, estas gajas são mesmo boas (...) Calem-se, suas putas, estas gajas são todas iguais, sempre têm de pôr-se aos berros (...) Despacha-te daí, não aguento um minuto... (p. 176)

Quanto a nós, permitir-nos-emos pensar que se o cego tivesse aceitado o segundo oferecimento do afinal falso samaritano, naquele derradeiro instante em que a bondade ainda poderia ter prevalecido, referimo-nos o oferecimento de lhe ficar a fazer companhia enquanto a mulher não chegasse, quem sabe se o efeito da responsabilidade moral resultante da confiança... (p. 26)

Nota-se a contribuição que cada tipo de linguagem e de discurso traz para o texto. A linguagem dos cegos malvados é dotada de palavras ofensivas e vocabulário de baixo calão. O segundo discurso, contudo, é elaborado, tecido e enriquecido de provérbios e ditos populares, o que mostra a contribuição da cultura portuguesa. Ao utilizar esses dois tipos de linguagem, o narrador-autor mostra que não despreza quem os produz, pois esboça, sobretudo, um retrato de sua cultura.

É exposto, também, que a cegueira que atinge as personagens é um mar de leite, é branca. Isso é usado justamente como um meio de diferenciação da cegueira física comum e indica, novamente, o rompimento com o sintagma congelado.

É preciso cegar para começar a enxergar; saber, aprender a ver. O “cegar” representa, simbolicamente, o aprendizado, que proporcionará a “visão” aos atingidos, ou seja, um novo meio de ver o mundo.

Outra técnica que permeia o texto é o suspense:

A mulher do médico levantou os olhos para onde a tesoura estava. Estranhou vê-la tão alto, dependurada por uma das argolas ou olhais, como se não tivesse sido ela própria quem a tinha posto lá, depois, de si para consigo, considerou que havia sido uma excelente idéia trazê-la...” (p. 144)

Ele interrompe a narração temporariamente e deixa pontos abertos que serão retomados mais tarde. Isso faz com que o leitor se envolva com a obra e se interesse pela leitura.

Além disso, há prolepse na narração:

Ainda se recorda de como deverá regular o isqueiro para produzir uma chama comprida, já aí a tem, um pequeno punhal de lume, vibrante como a ponta dum tesoura. (p. 206)

A prolepse é a antecipação de um acontecimento que ocorrerá posteriormente no discurso narrativo. Tem-se prolepse no excerto quando a chama do isqueiro é comparada à tesoura. Isso indica que ela servirá para matar, da mesma forma que o objeto metálico foi utilizado.

Nota-se o aspecto sensorial da obra:

O mau cheiro desprende-se da imensa lixeira como uma nuvem de gás tóxico... (p. 294)

...o cheiro do vômito só se nota quando o ar e o resto não cheiram ao mesmo... (p. 176)

...ao ponto de cegar o olfacto, que é o mais delicado dos sentidos... (p. 174)

O aspecto das ruas piorava a cada hora que ia passando. O lixo parecia multiplicar-se durante as horas nocturnas... (p. 294)

Os códigos sociais começam a se perder em um ambiente governado pelos sentidos. É interessante notar que os cinco sentidos são afetados. Ao longo da obra, trabalha-se, em primeiro lugar, a questão do ver, do enxergar, que é concedido somente à personagem feminina; há, também, o olfato, sentido mais delicado na opinião do narrador-autor, que é contaminado pelo aspecto de podridão do manicômio; tem-se o tato desordenado quando os cegos se esbarram atrapalhadamente; o paladar, sentido pouco privilegiado devido à escassez de alimento e, finalmente, a

audição, sentido que resta para contribuir com a organização das camaradas e a comunicação dos cegos.

### **Ideologia do narrador-autor**

O narrador-autor mostra-se adepto dos ideais comunistas e há vários pontos que demonstram sua ideologia. Um deles é a divisão que existe entre os cegos das camaratas. Tal divisão também existe na sociedade, de acordo com o Manifesto do Partido Comunista:

Toda sociedade até aqui existente repousou, como vimos, no antagonismo entre classes de opressores e classes de oprimidos. (p. 56)

São expostas, então, duas citações: a primeira da obra estudada; a segunda, do Manifesto acima, para que a comparação seja facilitada:

...fiquei com a impressão de serem um grupo grande, e o pior é que estão armados...(p. 138)

A sociedade inteira vai-se dividindo cada vez mais em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas entre si: burguesia e proletariado. (p. 46)

Vê-se, nas citações, a divisão dos internos em dois grupos. A burguesia seria então, na obra, os cegos malvados que têm arma de fogo e outros instrumentos usados para coação, que representariam o capital:

A condição mais essencial para a existência e a dominação da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o aumento do capital. (p. 57)

Tal citação extraída do Manifesto do Partido Comunista reforça a clara divisão de burguesia e do proletariado, que seriam os outros cegos, ou seja, aqueles que pagam por um bem, no caso a comida, com sua força de trabalho ou com trocas:

Eles dizem que isso acabou, a partir de hoje quem quiser comer terá de pagar. (p. 138)

...os meios de produção e de troca à base dos quais veio se constituindo a burguesia...(p. 50)

...a própria burguesia é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de revoluções nos modos de produção de troca. (p. 47)

Primeiramente, a troca se realizava pelos bens materiais que cada cego de cada camarata devia entregar aos cegos malvados. Depois, por serviço sexual das mulheres em troca de comida. Essa mudança é um exemplo da revolução no modo de troca citada no último excerto.

Há, posteriormente, a crescente insatisfação que gera as manifestações:

Há sempre alguém que propõe uma acção colectiva organizadora, uma manifestação maciça, apresentando como argumento valedor a tantas vezes verificada força expressiva expansiva do número...(p. 161)

...os choques entre o operário e o burguês singular assumem cada vez mais o carácter de conflitos entre duas classes. Os operários começam a formar coalizações contra os burgueses... (p. 54)

E, finalmente, o narrador-autor reafirma seu modo de vista:

...e cair-lhes em cima, para que aprendessem a respeitar o sagrado princípio da propriedade colectiva. (p. 108)

Vê-se que o percurso realizado pelas personagens e suas ações ligam-se à descrição histórica dada no Manifesto do Partido Comunista. É mostrada, então, a falência do capitalismo, ou seja, de um sistema opressor que privilegia poucos.

Além disso, é notável que o narrador-autor aproxima sua narração à ideia de inconsciente coletivo:

Com o andar dos tempos, mais as actividades da convivência e as trocas genéticas, acabámos por meter a consciência na cor do sangue e no sal das lágrimas, e, como se tanto fosse pouco, fizemos dos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro, com o resultado, muitas vezes, de mostrarem eles sem reserva o que estávamos tratando de negar com a boca. (p. 26)

Identifica-se, então, a ideia de inconsciente coletivo, que é “um reservatório de imagens latentes, chamadas de arquétipos ou imagens primordiais, que cada pessoa herda de seus ancestrais. A pessoa não se lembra das imagens de forma consciente, porém, herda uma predisposição para reagir ao mundo da forma que seus ancestrais faziam. Sendo assim, a teoria estabelece que o ser humano nasce com muitas predisposições para pensar, entender e agir de certas formas.”<sup>1</sup>

Há também a zoomorfização:

Tinha a impressão de haver pisado uma pasta mole, os excrementos de alguém que não acertara com o buraco da retrete ou que resolvera aliviar-se sem querer saber mais de respeito. (p. 96)

...era de morrer, uns quantos cegos a avançarem de gatas, de cara rente ao chão como suínos... (p. 105)

...uma fila grotesca de fêmeas malcheirosas, com as roupas imundas e andrajosas, parece impossível que a força animal do sexo seja assim tão poderosa, ao ponto de cegar o olfacto, que é o mais delicado dos sentidos... (p. 174)

Os cegos relincharam, deram patadas no chão... (p. 176)

...quinze mulheres esparramadas nas camas e no chão, os homens a ir de umas para outras, resfolegando como porcos... (p. 184)

Os homens são nivelados aos animais, o que indica uma visão naturalista, pois ressalta fatores biológicos como o sexo, o instinto, a violência e as mazelas humanas. Com isso, o uso que se faz da razão é questionado, assim como a dignidade humana.

É possível identificar o rompimento de preconceitos:

...ficando por via demonstrado, mais uma vez, que as aparências são enganadoras, e que não é pelo aspecto da cara e pela presteza do corpo que se conhece a força do coração. (p. 170)

A mulher, a quem o trecho faz referência, é a rapariga dos óculos, uma prostituta. Vê-se, então, que ela não é condenada nem criticada pelo narrador-autor, o que freqüentemente ocorre na sociedade. Esse valor

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.10emtudo.com.br/artigos\\_1.asp?CodigoArtigo=53&Pagina=6](http://www.10emtudo.com.br/artigos_1.asp?CodigoArtigo=53&Pagina=6)

social negativo é alterado. Isso se dá também quando as mulheres precisam prestar serviços sexuais aos cegos malvados para receberem alimento. Não haveria outra saída para se alimentarem e, finalmente, o rotulado e o pré-concebido são rompidos.

É possível identificar outra mudança de valor referente à igreja e aos dogmas religiosos:

Pensei que para termos chegado ao que chegámos alguém mais teria de estar cego... (p. 302)

Tal fala da mulher do médico é proferida quando, na igreja, vê que os santos têm seus olhos vendados. A religião, meio de obter conforto espiritual se mostra anulada. Isso significa que a religião não será uma salvação para a cegueira. O narrador-autor, finalmente, se mostra adepto ao ateísmo, incrédulo, não acredita na religião como forma de salvação e, então, nega a existência do divino.

Além disso, não há denominação de personagens, locais ou qualquer referência a tempo histórico. Isso ocorre porque:

Não há diferença entre o fora e o dentro, entre o cá e lá, entre os poucos e os muitos, entre o que vivemos e o que teremos de viver... (p. 233)

O mundo está todo aqui dentro. (p. 102)

Com isso, a obra ganha o caráter de universalidade e é mostrado, finalmente, o universal pelo particular.

Faz parte da ideologia, da mesma forma, não enquadrar o discurso totalmente no discurso direto ou indireto livre, os mais explorados na obra. Assim, o rompimento com o catalogado e pré-concebido é refletido na novidade da construção da linguagem e é sugerido, então, um meio diferente de enxergarmos o mundo. Tal tópico, contudo, será melhor explorado no tópico “Tipos de discursos”.

Finalmente, o uso de sintagma congelado é um modo de propor algo novo, um novo sentido para a vida. Usa o solidificado, o velho para desformatar, quebrar estruturas já conhecidas. Trabalha o novo na

linguagem já pronta e repete para conservar o que já existe. Através da linguagem, então, o narrador-autor já expõe seu conjunto de ideias.

## **Parte II - Nível do enunciado**

### **Tema**

O tema de Ensaio sobre a cegueira é o não saber reparar.

### **Ação**

A obra mostra uma linearidade dos acontecimentos. Conta-se uma história que já aconteceu cujos fatos são mostrados sequencialmente.

### **Personagem**

A mulher do médico é a personagem que sobressai na obra. Tanto por ter conservado sua visão, seus valores humanos de solidariedade e compaixão e por ser altruísta.

O narrador-autor trabalha a expressão “Em terra de cegos quem tem um olho é rei”, pois, assim como um rei é soberano, a mulher também apresenta soberania de caráter ao ajudar os outros:

...devia ser dotada de um sexto sentido, uma espécie de visão sem olhos, graças a isso é que os pobres infelizes não se ficaram ali a cozer ao sol... (p. 196)

Não mando, organizo o que posso, sou, unicamente, os olhos que vocês deixaram de ter, Uma espécie de chefe natural, um rei com olhos numa terra de cegos... (p. 245)

Contudo, seu privilégio de conservar a visão acarreta a responsabilidade de coordenar e ajudar seu grupo, o que implica, conseqüentemente, um fardo físico e mental, pois registra as cenas que vê. Tal personagem se vê obrigada a testemunhar as misérias dos enclausurados no manicômio e sua degradação humana:

Pela primeira vez, desde aqui entrara, a mulher do médico sentiu-se como se estivesse por trás de um microscópio a observar o comportamento de uns seres que não podiam nem sequer suspeitar da sua presença, e isto pareceu-lhe subitamente indigno, obsceno... (p. 71)

E tu, como queres tu que continue a olhar para estas misérias, tê-las permanentemente diante dos olhos...

Se tu pudesses ver o que eu sou obrigada a ver, quererias estar cego... (p. 135)

Uma possibilidade, finalmente, para o fato de que mulher do médico não tenha ficado cega, pode ser seu altruísmo, caridade e filantropia, explícitas desde o início até o final da obra.

## **Espaços**

### **Ambiente físico**

O espaço físico descrito na obra, primeiramente, é a cidade:

Alguns condutores já saltaram para a rua, dispostos a empurrar o automóvel empanado... (p. 12)

As ruas da cidade, espaço onde a cegueira é iniciada, apresenta o maior fluxo de carros e há a característica de movimento frenético. É interessante notar que foi nesse ambiente conturbado que a cegueira se iniciou:

Os automobilistas, impacientes, com o pé no pedal da embraiagem, mantinham em tensão os carros, avançando, recuando, como cavalos nervosos que sentissem vir no ar a chibata. (p. 11)

Esse é o período de maior agitação veicular e de menor paciência e respeito entre os motoristas, o que indica um dos possíveis frutos para a cegueira metafórica: a corrupção das relações humanas.

O segundo espaço físico encontrado é o manicômio, para onde os cegos são levados:

...há três camaratas à direita e três à esquerda, cada camarata tem quarenta camas... (p. 112)

Aos poucos, sob a luz amarelada e suja das lâmpadas débeis, a camarata foi entrando num sono profundo... (p. 151)

O ambiente desse espaço é caracterizado pela degradação humana lá sofrida. Não há condições para se manterem higienizados e há excremento humano por toda parte. Primeiramente, a ala esquerda do hospício é destinada àqueles que ainda não cegaram, os infectados.

Posteriormente à chegada de mais cegos, elas são habitadas por eles, que se tornam dominadores da comida e portam arma de fogo.

Do lado direito há a camarata da mulher do médico, que possui uma vantagem:

Na camarata já toda a gente estava acordada, pronta para receber o seu quinhão, com a experiência haviam estabelecido ali um modo bastante cómodo de fazer a distribuição... (p. 137)

Por estarem ali há mais tempo que os demais, organizavam-se melhor. Apresentavam, também, solidariedade com outros membros da camarata.

Um símbolo relevante que aparece em tal espaço é o fogo, ateadado por uma mulher à camarata dos malvados:

Começa pela cama de cima, a labareda lambe trabalhosamente a sujidade dos tecidos, enfim pega, agora a cama do meio, agora a cama de baixo... (p. 206)

O fogo é uma imagem que se relaciona ao renascimento, à ressurreição. Além disso, uma mesma palavra em sânscrito designava “puro” e “fogo”.

De acordo com o Dicionário de Símbolos de Chevalier e Gheerbrant, o fogo é “sobretudo o motor da regeneração periódica” (1993, p. 441). Tal simbologia está, então, em equilíbrio com a obra, já que depois do fogo os cegos saem do espaço fétido e degradante do manicômio para as ruas e um novo tipo de organização surge. Andam em grupos agora e há mais tolerância quanto às esbarradas dos outros cegos.

Quando saem do manicômio, habitam as ruas por um período:

O aspecto das ruas piorava a cada hora que ia passando. O lixo parecia multiplicar-se durante as horas nocturnas, era como se do exterior, de algum país desconhecido onde ainda houvesse uma vida normal, viessem pela calada despejar aqui os contentores... (p. 294)

O valor do espaço aberto das ruas é invertido. Um espaço destinado à circulação de pedestres e automóveis possuía antes a

característica de circulação de veículos de trânsito. No momento de saída dos cegos, contudo, o mesmo se torna moradia fixa de alguns.

O penúltimo espaço relevante é a casa do médico e de sua mulher. Tal espaço fechado não se assemelha nem ao manicômio nem às ruas. É um lugar de descanso, de limpeza, de respeito e solidariedade do grupo e de quietação do estômago, já que ela saía frequentemente em busca de alimento.

É interessante perceber o símbolo da água em tal espaço:

O céu era, todo ele, uma única nuvem, a chuva desabava em torrentes. No chão da varanda, amontoadas, estava as roupas sujas que haviam despido, estava o saco de plástico com os sapatos que eram preciso lavar. Lavar. (p. 265)

...buscava na cozinha tudo o que pudesse servir para limpar um pouco, ao menos um pouco, esta sujidade insuportável da alma. (p. 265)

A água, de acordo com o já citado Dicionário dos Símbolos, possui três significações simbólicas: fonte de vida, meio de purificação e centro de regenerescência. Vê-se sua característica purificadora, assim como o fogo. A água é “fonte de vida e fonte de morte, criadora e destruidora”. A morte, na obra, representa o fim à imundície tanto espiritual quanto física que ainda emanava do manicômio e a vida é a renovação ambiental derivada da fuga do antigo espaço.

É possível perceber um contraste: a água que vem do alto, de cima e que representa pureza é contrastada com a imundície em que se encontra, no baixo.

Finalmente, o último espaço é a Igreja. Quando o médico e sua mulher lá chegaram, havia pessoas que buscavam compaixão das entidades espirituais e têm sua crença abalada ao saber que os olhos das estátuas dos santos estavam vendadas:

...o mau foi haver no ajuntamento umas quantas pessoas supersticiosas e imaginativas, a ideia de que as sagradas imagens estavam cegas, de que os seus misericordiosos ou sofreadores olhares não contemplavam mais que a sua própria cegueira, tornou-se subitamente insuportável, (...) logo o medo fez levantar toda a gente... (p. 303)

Ao constatarem que não estavam sendo amparadas pelos santos, as pessoas fogem. Não buscam mais o conforto espiritual ao verem que se encontram ao redor de estátuas cegas como eles. É mostrada a fragilidade de uma crença.

### **Ambiente social**

O ambiente social que predomina na obra é o conflito e a fragilidade das relações humanas.

### **Tempo**

#### **Tempo cronológico**

O tempo predominante na história é o cronológico, pois as ações são desenvolvidas sequencialmente:

Passou uma hora, subiu a lua, a fome e o temor afastam o sono... (p. 205)

Os relógios de todos eles estavam parados, tinham-se esquecido de lhes dar corda ou acharam que já não valia a pena, só o da mulher do médico continuava a trabalhar. (p 76)

Há, como se nota nos excertos, uma ordenação cronológica dos fatos marcada pelo relógio da mulher do médico e a temporalidade dia/tarde/noite.

#### **Tempo psicológico**

Segundo o livro Introdução à análise da narrativa, Benjamin Abdala Júnior diz que, além da marcação cronológica, ocorre com frequência o tempo psicológico. Esse é o “tempo cronológico distorcido em função das vivências subjetivas das personagens”:

Conte-me lá então o que se passa consigo. O cego explicou que estando dentro do carro, à espera de que o sinal vermelho mudasse... (p. 22)

O velho da venda preta foi narrando estes tremendos acontecimentos de banca e finança enquanto atravessavam vagarosamente a cidade... (p. 255)

O narrador-autor paralisa momentaneamente sua narração cronológica para dar lugar à explanação que o primeiro cego faz sobre

como perdeu a vista e ao velho da venda, que explica o que acontecia fora do manicômio.

Há, também, tempo psicológico quando cada um dos cegos da camarata diz aos demais como foi que cegaram, o que remete, finalmente, às vivências subjetivas das personagens.

### **Tempo da narração e tempo da narrativa**

O tempo da narração é o século XX, no ano de 1995.

Com relação ao tempo da narrativa, é possível afirmar que não há dados na obra que nos permita encaixá-la em determinado período histórico especificamente. Pode-se, contudo, dizer que pertence ao século XX, pois há vários elementos que comprovam sua modernidade, tais como: carros, avenidas, prédios, freezers e supermercados.

### **Parte III - Recursos de estilo**

#### **Tipos de discursos**

Quanto ao uso do discurso direto, indireto e indireto livre, é necessário lembrar seus conceitos.

O discurso indireto é caracterizado pela utilização das próprias palavras do narrador para reproduzir a fala das personagens; pela introdução da fala no texto por um verbo declarativo (dizer, afirmar, ponderar, confessar, responder, etc) e, finalmente, a existência de uma oração subordinada substantiva:

...e disse-o aos seus, que seria melhor esperar que a noite acabasse... (p. 212)

O efeito de sentido causado é a subordinação da personagem ao narrador-autor, que produz somente a essência da fala daquela. Tal forma de discurso é menos explorada na obra.

O discurso direto é caracterizado pela reprodução fiel da fala das personagens; pela naturalidade e vivacidade; pelo avivamento da personagem para o ouvinte; pela emotividade na expressão oral e, finalmente, pelos sinais de interjeições, exclamações, interrogações, vocativos:

Ressurgirá, perguntou a rapariga dos óculos escuros, Ela, não, respondeu a mulher do médico... (p. 288)

Nota-se que o discurso direto do narrador-autor não apresenta alguns pontos explicitados na definição acima. Não contém, por exemplo, os sinais de pontuação exclamação, interrogação e interjeições. Apresenta, contudo, a reprodução fiel da fala da personagem, naturalidade e vivacidade.

No discurso indireto livre, as falas não são introduzidas por verbos como responder, dizer, afirmar, etc. e não são separadas da fala do narrador por conjunções (como no indireto) ou sinais de pontuação (como no direto). Contém, contudo, orações interrogativas, imperativas, exclamativas, interjeições e outros elementos expressivos:

O ajudante de farmácia pediu licença para falar com o senhor doutor, gostaria que o senhor doutor lhe dissesse se tinha, sobre a doença, uma opinião formada, Não creio que lhe possa chamar, em sentido próprio, uma doença, começou por precisar o médico, e depois, simplificando muito, resumiu o que investigara nos livros antes de ter cegado. (p. 70)

Vê-se que o narrador-autor não utiliza algumas características do discurso indireto livre, como os elementos expressivos ponto de interrogação e de exclamação.

Finalmente, é possível afirmar que o discurso do narrador-autor não se encaixa completamente nos principais discursos mostrados na obra: o direto e o indireto livre. Com isso, ele procura romper o que já está catalogado, cristalizado e pré-concebido. Finalmente, sua meta de renovação de conceitos e conteúdo se mostra também no plano na expressão com a inovação linguística.

### **Classificação do gênero**

O gênero da obra *Ensaio sobre a cegueira* é romance, apesar de denominado *ensaio*. O romance é uma forma narrativa que se volta ao homem como indivíduo e, de acordo com Angélica Soares, "... as narrativas que, nos moldes impressionistas, são calcadas no fluxo de consciência e nas análises psicológicas, ou as que optam por uma forma de realismo maravilhoso ou de ficção-ensaio".

Além das características acima, podemos encontrar os componentes básicos de um romance: o enredo, as personagens, o espaço, o tempo e o ponto de vista da narrativa, como expostos no trabalho.

Finalmente, esse *ensaio* que é um *romance* reflete a quebra com o rotulado que o narrador-autor busca.

### **Intertextualidade**

Há várias intertextualidades na obra. Uma delas é com *Iliada*:

...ainda foi capaz de recordar o que Homero escreveu na *Iliada*, poema da morte e do sofrimento, mais do que todos... (p. 36)

Há intertextualidade com o poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade:

Fez como eu, pensou a mulher do médico, deu-lhe o lugar mais protegido, bem fraca muralhas seríamos, só uma pedra no meio do caminho... (p. 63)

De uma das caixas derramava-se um líquido branco que lentamente se ia aproximando da toalha de sangue, por todos os vistos devia ser leite, é uma coisa que não engana. (p.. 91)

O primeiro excerto se relaciona com o poema “No meio do caminho”, publicado no livro *Alguma Poesia*, de 1930:

“No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho

Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra.”

Já a segunda citação mostra intertextualidade com o poema do mesmo autor chamado “Morte do leiteiro”, publicado no livro *A Rosa do Povo*, de 1945. Aqui está um trecho:

“Da garrafa estilhaçada,  
no ladrilho já sereno  
escorre uma coisa espessa  
que é leite, sangue... não sei.  
Por entre objetos confusos,  
mal redimidos da noite,  
duas cores se procuram,  
suavemente se tocam,  
amorosamente se enlaçam,  
formando um terceiro tom  
a que chamamos aurora.”

Isso mostra a força da poesia modernista no Brasil, reconhecida no exterior.

Há, finalmente, intertextualidade com a Bíblia:

... imagine-se a sorte que seria saber alguém a Bíblia de cor, repetíamos tudo desde a criação do mundo... (p. 110)

Fato que revela que o narrador-autor conhece o que é exposto em tal livro, apesar de ser ateu.

### **Considerações Finais**

Aprendemos que a história da humanidade e o universal são mostrados por meio do particular da cultura portuguesa em *Ensaio sobre a cegueira*.

Foi possível experimentar o modo inteligente e criativo pelo qual a obra é construída, algo nada visto na história da literatura anteriormente. Verifica-se, então, que Saramago é um gênio admirável da cultura portuguesa e sua obra deve ser amplamente explorada e lida.

É necessário abolir o individualismo exacerbado e considerar a sociedade como um todo, passar a ver o inteiro, e não o incompleto. Aprendemos, finalmente, a deixar de ver o mundo de uma maneira pré-concebida.

### **REFERÊNCIAS**

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. Ed. Ática. Série Princípios. 1989.

PLATÃO, Francisco e FIORIN, José L. **Lições de texto: leitura e redação.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

ABDALA JÚNIOR, Benjamim. **Introdução à análise da narrativa.** São Paulo: Scipione, 1995.

ANDRADE, Carlos D de. **A Rosa do povo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2003

**“AO VERME QUE PRIMEIRO ROER AS FRIAS CARNES DO MEU CADÁVER, DEDICO, COM SAUDOSA LEMBRANÇA, ESTAS MEMÓRIAS PÓSTUMAS.” - UMA ESTÉTICA DA (DES)ESPERANÇA EM MACHADO DE ASSIS.**

*Paulo César CEDRAN \**

**Resumo:**

O objetivo desta comunicação é discutir os aspectos socioculturais que influenciaram Machado de Assis ao trabalhar na construção da estética da *desesperança*, a partir da obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. O autor, ao introduzir o personagem morto, Brás Cubas, apresenta a possibilidade de produzir uma crítica fora de alguma relação com a sociedade e para a própria vida, feita a partir da crueldade do pessimismo; uma alternativa crítica à sociedade brasileira, no final do século XIX, por meio do desenvolvimento da teoria do Humanismo pelo personagem, o filósofo Quincas Borba. Existe uma visão caricaturada de um propósito positivista que inspirou o nascimento da República Brasileira. Um paralelo entre os personagens do livro “*Memórias Póstumas de Brás Cubas*” pode ser traçado com a condição de um extremo individualismo e falta das utopias da sociedade pós-moderna.

**Palavras-chave:** *Críticos literários; Estética da (dês)esperança; Sociedade e economia no final do século XIX; Crítica machadiana; estética e literatura em Machado de Assis.*

**"TO THE WORM WHO FIRST GNAWED ON THE COLD FLESH OF MY CORPSE, I DEDICATE WITH FOND REMEMBRANCE THESE POSTHUMOUS MEMOIRS." – AN AESTHETIC OF HOPELESSNESS IN MACHADO DE ASSIS.**

**Abstract:**

The aim of this communication is to discuss the socio-cultural aspects that influenced Machado de Assis' work in the creation of a hopelessness aesthetic from the work *The Posthumous Memoirs of Bras Cubas*. The author, by introducing the dead character Bras Cubas, presents the possibility of producing a criticism regardless of any relation with the society and life based on the cruelty of pessimism, an alternative critic to the Brazilian society at the end of the nineteenth century and develops the theory of Humanism by the philosopher character Quincas Borba. There is a caricatural view of a positivist purpose that inspired the birth of Brazilian Republic. A parallel between the characters in *The Posthumous Memoirs of Bras Cubas* may be traced with the condition of extreme individualism and absence of utopias in the post-modern society.

---

\* Mestre em Sociologia. Doutor em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga, Docente do Centro Universitário Moura Lacerda de Jaboticabal e da UNESP de Taquaritinga. E-mail: pcedran@ig.com.br

**Keywords:** *Literary critic; Hopelessness aesthetic; Society and economy at the end of the nineteenth century; Machadian criticism; Aesthetic and literature in Machado de Assis.*

### **Introdução:**

Bem ao estilo machadiano, a comemoração de seu centenário de morte deveria suscitar em seus críticos e analistas uma preocupação não somente com os aspectos apenas estéticos de sua obra ou a corrente literária que o autor transitou, mas, aos exemplos de sua ácida crítica à sociedade do século XIX, que se esforçava para alçar patamares de uma civilização *alter ego* da Europa industrial, que da fachada apenas retomaria uma presença modernizadora, marcada por um processo de modernização conservadora na definição dada ao tema por Simon Schwartzman.

A pretensão um tanto audaciosa deste artigo é procurar identificar os principais aspectos presentes na obra de Machado de Assis, no sentido de construir o que chamamos de uma estética da desesperança, que a nosso ver marcou profundamente sua concepção criadora, principalmente a partir da publicação de sua obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, extensamente analisada por Roberto Schwarz. Assim, nossa preocupação será traçar um paralelo entre os aspectos de sua crítica social na correlação com os personagens presentes em sua obra literária. Essa atualidade da desesperança, presente na obra de Machado, não nos permite furtar suas observações de uma sociedade brasileira arcaica, que se traveste de moderna mas, profeticamente, permanece, na essência, inalterada, para infelicidade de Machado e da maioria, se assim podemos dizer de seus membros.

### **Vivenciando as mudanças na sociedade brasileira**

Situando Machado de Assis em seu período histórico, poderemos traçar as características de sua época e verificar que o Brasil, sob o aspecto sociopolítico-econômico, não era o mesmo que o viu morrer.

A queda do império, o surgimento da república, o fim do tráfico negreiro e depois da própria escravidão marcarão um período de transição econômica que culminará com a revolução de 30 e passagem de

um Brasil agrário, centrado na produção exportadora, para um Brasil prestes a começar um ciclo econômico baseado na industrialização (1930-1945), sem, contudo, resolver os graves problemas de desigualdade cultural e política do país.

Assim afirma Lajolo, lembrando o grande processo de transição, que mesmo tendo garantido a queda do império e o início da República, pouco representou sobre o aspecto sociopolítico do país.

Mas, até ocorrer a Abolição, fortaleceu-se o café, outro capítulo de nossa economia, que começava a dar lucros altos, maiores do que os da cana. E o café não era movido pelo braço escravo: era plantado e comercializado em bases diferentes, mais modernas, de perfil capitalista. Não bastava ter terras para plantar: era preciso também dinheiro, dinheiro para comprar mais terras e máquinas, para agüentar os anos de crescimento da planta, para estocar. Para poder levar o produto aos portos.

Foi quando a Inglaterra financiou o café brasileiro. E até hoje não pagamos a dívida, a famosa dívida externa...

Depois veio a República e tudo ficou como dantes. O Brasil continuava sem indústria, importando o que consumia. E continuava também dependente, copiando as modas européias, modas às vezes liberais e subversivas, como as idéias da República.

O Império, no seu início, servia aos interesses do açúcar – interesses conservadores, que favoreciam os que já estavam no poder. Já os fazendeiros de café precisavam defender os seus interesses, precisavam de novas leis, de um novo modelo político. Precisavam, enfim, das rédeas do poder. (LAJOLO, 1981, pp. 10-11)

E como reafirma Alfredo Bosi:

Dois exemplos fortes bastam: Machado de Assis e Cruz e Sousa, o maior romancista e o maior poeta do século XIX brasileiro, provaram, nos seus anos de infância e adolescência, os altos e baixos dessa condição de afilhados

sem a qual, de resto, dificilmente teriam varado as barreiras da pele e da classe. (BOSI, 1992, p. 266).

Essas “novas” leis ou novos modelos serão alvos importantes de Machado de Assis nos agitados anos 80 do século XIX, sob os quais o autor escrevera as célebres críticas em jornais e revistas cariocas a partir de 1858, publicando contos, críticas literárias e teatrais.

### **A Familiaridade com os livros**

A peculiaridade desse mulato de nascimento pobre seria marcada por uma característica que o mesmo em sua obra criticará como um dos sinais de atraso presentes na sociedade brasileira do século XIX, ou seja, a característica do apadrinhamento, lembrando a crítica de Raimundo Faoro e Sérgio Buarque de Holanda, como referência ao patrimonialismo lusitano reforçado em nossas terras.

Além de seus esforços e inteligência, seus padrinhos ricos e influentes, do batismo, aproximaram-no de intelectuais jornalistas que lhe deram as primeiras oportunidades. Assim diz Lajolo:

A proteção de um padrinho que ele não tivera na infância apareceu aos dezesseis anos: Paula Brito, dono de uma tipografia e livraria, que publicou na Marmota Fluminense o poema “Ela”. Dois anos depois, o mesmo Paula Brito contratou seu protegido para trabalhar em sua loja: Machado corrigia originais, fazia revisão de textos e, nas horas vagas, trabalhava como caixeiro, vendendo livros.

A presença constante de Machado no ambiente da livraria facilitou-lhe os contatos úteis com gente importante. E foi esta gente, por sua vez, que lhe abriu novas portas, dando-lhe oportunidade de continuar a publicação de seus escritos em vários jornais e revistas. Machado vai temperando a mão e acertando o passo. Começa a germinar o futuro autor de *Memórias Póstumas*. (LOJOLO, 1981, p. 15).

A objetividade presente na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* marcará uma das principais formas de expressar o mundo: o

realismo-materialismo, fundamentado na reprodução objetiva das características observadas na realidade, tentando eliminar a subjetividade do autor, que atuaria como dissimulador da realidade.

Como afirma Faraco e Moura:

Foi uma época marcada pela crença no progresso da civilização industrial e mecânica. Segundo o escritor francês Flaubert ‘depois da falência de todos os ideais, de todas as utopias, a tendência agora é manter-se dentro do campo dos fatos e de nada mais do que dos fatos. (FARACO; MOURA, 1986, p.161)

### **A Estética da desesperança**

A crença na civilização e no progresso industrial, sob clara influência do positivismo comtiano, será interpretada de forma peculiar por Machado de Assis, sob o aspecto que denominamos estética da desesperança. Ao mesmo tempo em que seus romances da segunda fase marcam sua principal incursão no mundo literário, que mesmo sob a influência do realismo-naturalismo não deixa de fazer dessa percepção realista e crua das principais contradições da sociedade brasileira a referência, via ironia, de sua estética da desesperança, ou seja, ao desvincular os personagens presentes na obra *Memórias Póstumas*, por exemplo, em especial o próprio morto-narrador, Machado de Assis descreve a descrença como o elemento ao mesmo tempo desarticulador de um processo que pretensamente nenhuma mudança substancial atrairá a condição social e econômica que ao mesmo tempo poderia, dialeticamente falando, servir como principal referência de uma reflexão aguda a uma sociedade que precisava mudar.

Assim, Raymundo Faoro lembra que a obra de Machado de Assis desfaz uma ilusão secularmente repetida: que o Brasil, no século XIX, seria a aristocracia rural, dona do açúcar e depois do café, senhor de terras e escravos, formando os polos dinâmicos da sociedade, e complementa:

Ao lado da “nobreza rural”, desde a primeira formação brasileira, nasceu e cresceu uma outra classe, de comerciantes e donos de capitais. Classe aquisitiva ou especuladora, que se expandiu em correlação com a classe proprietária, vinculada ao mercado, herdeira dos capitalistas portugueses, responsáveis pelos fornecimentos de escravos, equipamentos e capitais para instituir os estabelecimentos rurais e adquiri- lhes os produtos. Vendia aos proprietários, os bens necessários para a produção, a créditos largos, adquirindo- lhes o açúcar, depois o café, base de grandes fortunas urbanas. Dessa classe de comerciantes, traficantes de escravos e banqueiros é que saem os Cotrins (Memórias póstumas), (...) (FAORO, 1976, p.23).

É essa classe aquisitiva ou especuladora, sobre a qual Machado direcionará sua crítica, que leva Faoro a afirmar que em muitos casos o domínio rural se converte em domínio urbano, sem alteração de classe.

Assim Faoro resume a contradição do Segundo Reinado, quando afirma:

Este é o quadro do idealismo do Segundo Reinado, com suas feições sociais e psicológicas. Muito amor verbal aos princípios, louvores às cousas abstratas que, traduzidas na realidade do dia, revelam-se incapazes de ação. (FAORO, 1976. p. 169).

Esse recurso, portanto, pode ter confundido muitos de seus leitores a ponto de não conseguir identificar em sua obra esses aspectos dialéticos que o tornaram referência crítica quanto às questões de ordem social.

Assim como afirma José Veríssimo: só a incompletude de compreender a natureza, tão firmemente articulada, como a nobreza desses sentimentos, poderia reprová-los.

Veríssimo identifica que a esquisita nobreza desses sentimentos torna-se referência essencial da crítica que Machado construirá e demonstrará em seus romances, e complementa:

O essencial é a alma do homem. Este final compendia a estética de Machado de Assis. Poeta ou prosador, ele se não preocupa senão da alma humana. Entre os nossos escritores, todos mais ou menos atentos ao pitoresco, aos aspectos exteriores das coisas, todos principalmente descritivos ou emotivos, e muitos resumindo na descrição toda a sua arte, só por isso secundária, apenas ele vai além e mais fundo, procurando, sob as aparências de fácil contemplação e igualmente fácil relato, descobrir a mesma essência das coisas. (VERÍSSIMO, 1963, pp. 310-311).

Essa alma dos homens, que Machado buscará em seus personagens, crítica, a nosso ver, carregada pela influência constante das condições socioeconômicas de sua época, a gestação da oposição dialética assumida por Marx na obra *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*.

A sociedade não transcende a expressão coletiva dos indivíduos. Organiza-se como universo feito de certeza das coisas que deseja, de opções realizadas – que tudo já está assentado sustém a face de imutabilidade -, de caminhos e pretensões absolutamente definidos. Dessa maneira, a coletividade define-se por meio de um pensamento totalitário, ameaçadoramente coercitivo para eventuais dissidentes, aniquiliando ou desfibrando veleidades mais fundas. (SANCHEZ, 1982, p. 43).

O que na verdade José Veríssimo perceberá é que Machado apontou com segurança pontos fracos e deslocados das correntes literárias vigentes no país; entretanto, sem ter feito o ofício da crítica, lastimou essa falta como um dos maiores males da nossa literatura.

Aceitando o desafio proposto por José Veríssimo, ao final de sua obra Roberto Schwarz propôs em seus ensaios *Ao vencedor as batatas e Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*, publicados pela livraria Duas Cidades, uma das mais profundas análises da relação literatura e sociedade presentes na obra de Machado de Assis. Essa densa leitura de Schwarz nos apresenta como principal referência o conceito de ideias fora do lugar. Sem entrar na polêmica de que se essas ideias que

fundamentavam a ordem política e social do país estavam ou não fora do lugar e sobre qual contexto, procuraremos identificar nesse processo como a chamada estética da desesperança aí se constitui e como sua influência marca a cultura política de nossa sociedade.

Assim Schwarz situa a singularidade de Machado de Assis na definição de nosso contexto sociopolítico e econômico, citando:

Lastreado pelo infinito de dureza e degradação que esconjurava – ou seja a escravidão, de que as duas partes beneficiam e timbram em se diferenciar – este reconhecimento é de uma convivência sem fundo, multiplicada, ainda, pela adoção do vocabulário burguês da igualdade, do mérito, do trabalho, da razão. Machado de Assis será mestre nestes meandros. Contudo, veja-se também outro lado. Imersos que estamos, ainda hoje, no universo do Capital, que não chegou a tomar forma clássica no Brasil, tendemos a ver esta combinação como inteiramente desvantajosa para nós, composta só de defeitos. Vantagens não há de ter tido; mas para apreciar devidamente a sua complexidade considere-se que as idéias da burguesia, a princípio voltadas contra o privilégio, a partir de 1848 se haviam tornado apologética: a vaga das lutas sociais na Europa mostrara que a universalidade disfarça antagonismos de classe. Portanto, para bem lhe reter o timbre ideológico é preciso considerar que o nosso discurso impróprio era oco também quando usado propriamente. Note-se, de passagem, que este padrão iria repetir-se no séc. XX, quando por várias vezes juramos, crentes de nossa modernidade, segundo as ideologias mais rotas da cena mundial. Para a literatura, como veremos, resulta daí um labirinto singular, uma espécie de oco dentro de oco. Ainda aqui, Machado será mestre. (SCHWARZ, 1988, p. 19).

Esse momento que caracterizava o contexto brasileiro, de que nossas ideias estão fora de seu lugar, ou seja, esse condicionamento da vida social, política e espiritual é que alimentará em Machado de Assis essa estética da desesperança, a ponto de nos dar a impressão de que

pouca ou nenhuma alternativa de transformação estaria presente quando desvinculada da crueldade e sordidez de muitos de seus personagens.

Faoro complementa:

Mundo de brincadeira, sátira sem compromisso com a realidade, mero espetáculo lúdico do absurdo? A retórica, carne da opinião – da opinião que comanda os homens – tem um papel mais profundo nesse mundo de reflexos e de aparências. Ela está em lugar das estruturas sociais e das forças que constroem a história. A imagem desfigura o fato e o acontecimento; o tecido das palavras substitui as ideologias e as idéias que traduzem ou evocam as correntes dos sucessos humanos. Num dia de novembro não ruiu o Império nem nasceu uma República. (FAORO, 1976, p.177).

Esse conceito de Faoro, de que a imagem desfigura o fato, reflete-se no próprio processo de desagregação do Império e formação de nossa República, numa estética da desesperança que Machado cita em *Esau e Jacó* apud Faoro:

Desejo de mudança, habilidade para subjugar os acontecimentos, tudo sob a inspiração da sorte. A dança dos motivos e das paixões se expressa com a palavra torneada, sombra do fato absurdo, de um mundo em que a frase revela a ausência de sentido. (FAORO, 1976, p.178)

A nosso ver, seria essa desesperança que deveria provocar no leitor uma sensação de enfrentamento com a própria obra, a ponto de gerar uma sensação de aguda crítica à sociedade aristocrática e burguesa e seus desmandos no país e no mundo.

Esse espírito mais crítico, citado por José Veríssimo ao analisar a obra de Machado de Assis, é identificado também no romance *Ressurreição*, onde Veríssimo lembra:

Ao invés, declaradamente, apontava a outra coisa que o romance de costumes. O interesse do livro era deliberadamente procurado no “esboço de uma situação e no

contraste de dois caracteres”. Alencar, com *Cinco minutos*, *A Viuvinha* (1856), aliás simples novelas, *Lucíola* (1862) e *Diva* (1864), e mesmo Manoel de Almeida, com o *Sargento de Milícias* (1857), podem em rigor cronológico ser considerados os precursores do nosso romance da vida urbana ou mundana, da pintura de caracteres e situações em que estes se encontram e definem, ou mesmo do romance que ao tempo ainda se chamava de fisiológico e que depois se chamaria de psicológico. (VERÍSSIMO, 1963, pp. 312-313).

Essa situação de contraste de dois caracteres seria em essência a influência da própria concepção dialética presente em sua obra. Assim:

[...] Como o que o sobretudo lhe interessa é a alma das coisas e dos homens, é ela que ele procura exprimir e que geralmente exprime com insigne engenho e arte. Ainda em algum tipo, episódio, ou cena de pura fantasia, nunca a ficção de Machado de Assis afronta o nosso senso da íntima realidade. Assim, por exemplo, nesse conto magnífico *O Alienista* ou nessa outra jóia *Conto Alexandrino*, como na admirável invenção de *Brás Cubas*, e todas as vezes que a sua rica imaginação se deu largas para fora da realidade vulgar, sob os artificios e os mesmos desmandos da fantasia, sentimos a verdade essencial e profunda das coisas, poderíamos chamar-lhe um realista superior, se em literatura o realismo não tivesse sentido definido. (VERÍSSIMO, 1963, p. 313).

José Veríssimo observa :

As *Memórias Póstumas de Brás Cubas* são a epopéia da irremediável tolice humana, a sátira da nossa incurável ilusão, feita por um defunto completamente desenganado de tudo. [...] Mas a humanidade, a sociedade, é assim feita e não há revoltar-nos contra ela e menos querê-la outra. A vida é boa, mas com a condição de não a tomarmos muito a sério. Tal filosofia de *Brás Cubas*, decididamente homem de muitíssimo espírito. Ele viveu quando pôde, segundo este seu pensar, e se com seu pessimismo conformado e indulgente não se achou logrado ‘ao chegar ao outro lado do mistério’, foi porque

verificou um pequeno saldo no balanço final da sua experiência. ‘Não tive filhos’, - escreveu na última página das suas Memórias, - ‘não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. (VERÍSSIMO, 1963, p. 314).

Schwarz lembra que:

Ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe idéias européias, sempre em sentido impróprio. É nesta qualidade que elas serão matéria e problema para a leitura. O escritor pode não saber disso, nem precisa, para usá-las. (SCHWARZ, 1988, p. 24).

Serão esses aspectos que Schwarz procurará identificar na análise de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

Amauri M. Tonucci Sanchez nos lembra, em *Panorama da Literatura no Brasil*, ao apresentar, resumidamente, traços dos personagens que compõem o que chamamos de uma estética da desesperança, ou seja, personagens de pouca grandeza, egoístas, incrédulos e céticos, cuja figura maior seria representada pelo próprio Brás Cubas, quando Sanchez diz:

A existência, para a maior parte das personagens, jamais implicará invenção nem mesmo solicitará qualquer traço de grandeza, qualquer anseio que se tenha criado da necessidade de transcendência. O destino dessas criaturas será quase fatalmente o mesmo, mantidas as diferenças de classe, a maior ou menor extensão das ambições de cada um, a inteligência mais ou menos acurada de que sejam dotadas. Carregarão como um fato urdido pelas tendências sociais, que alegremente suportam se são atendidas suas solicitações materiais, as que suscitam um gozo epidérmico. E a isso reduz-se sua esfera de vida. Ainda assim, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, sabemos que a única coisa a que aspiram, não obstante toda a mediocridade e a mesmice, é viver mais “alguns anos”, conforme suplica o protagonista à Natureza. (SANCHEZ, 1982, p. 44).

Essa visão confusa da natureza, que a nosso ver poderia representar uma conformidade com a mediocridade da condição humana diante da condição social nascente de base capitalista, representava, também, a possibilidade de se desenvolver, por meio dessa mesma estética da desesperança, a crítica possível para uma sociedade centrada em ideias descentradas, ou seja, fora do lugar.

Assim, se as ideias estão “fora do lugar”, os próprios personagens estariam, esteticamente, fora do lugar, se nos referenciarmos a uma ética ou moral, fundamentada no conceito de civilização e progresso da moderna sociedade capitalista.

Assim identifica Schwarz:

Ao transpor para o estilo as relações sociais que observara, ou seja, ao interiorizar o país e tempo, Machado compunha uma expressão da sociedade real, sociedade horrendamente dividida, em situação muito particular, em parte inconfessável, nos antípodas da pátria romântica. (SCHWARZ, 1990, p. 11).

A essa figura do problema inconfessável, a desesperança como ponto de referência, recorre Machado de Assis, ao traçar a realidade da sociedade de seu tempo.

Assim o escândalo das Memórias está em sujeitar a civilização moderna à volubilidade. Os assuntos podem ser os mais diversos, mas o efeito da prosa é este. Insistimos na oscilação valorativa que resulta daí, sobretudo na conversão da supremacia em diminuição. (SCHWARZ, 1990, p.54).

Essa volubilidade aparecerá em Brás Cubas e, segundo Schwarz, estará na base de um de seus principais pontos para rir do leitor. Como princípio formal, caracterizará a volubilidade brasileira, ou seja, o antagonismo de classe presente em nossa sociedade como chave para compreender como Machado de Assis constrói seu estilo.

Assim à condenação liberal da sociedade brasileira, estridente e inócua, soma-se a sua justificação pela piedade do vínculo familiar, cuja hipocrisia é outra especialidade machadiana. Condenação e justificação contribuem igualmente para o concerto de vozes inaceitáveis em que consiste este romance. (SCHWARZ, 1990, p.68).

Dessa forma, veremos que Machado de Assis apresentou o que fora o liberalismo brasileiro, ou seja:

A continuidade do escravismo naturalmente lhes anula o crédito, causando a conhecida impressão de farsa, característica do Liberalismo do Segundo Reinado. No entanto, a ironia das Memórias não se limita a denunciar este aspecto da questão. (SCHWARZ, 1990, p.116).

Diante desse quadro de falência das ideias, Machado de Assis posicionou-se. Assim Schwarz descreve:

Travestido de figurão, mas radicalmente compenetrado seja da perspectiva dos dependentes, seja da norma burguesia européia, Machado se aplicava a observar e inventar desempenhos caracteristicamente lamentáveis à luz destes pontos de vista. Os resultados são verdadeiros exercícios na arte da traição de classe. Com as diferenças do caso, lembremos a fórmula de Walter Benjamim, segundo a qual Baudelaire seria “um agente secreto – um agente da insatisfação secreta de sua classe com a própria dominação”. Retomando um argumento anterior, digamos que pela sua compleição formal o Brás Cubas não acomodava ao parco histórico de nacionalismo, ilustração e elite, e mais, lhe expunha a dimensão ideológica e os funcionamentos classistas (ainda que sem denominá-los, isto é, sem obrigar ao seu reconhecimento). (SCHWARZ, 1990, pp.178-179).

Essa insatisfação presente na estética da desesperança será o eixo condutor de sua procura pela ruptura que se dará pelas negativas presentes no final da obra, como um protesto quase que solitário de

Machado de Assis, *alter ego* de Brás Cubas, quando diz: “Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria.” (SCHWARZ, 1990, p.191).

Portanto, ao escrever um romance do seu tempo e do seu país, com recursos do século anterior, Machado bloqueava a fusão romântica do indivíduo no coletivo e na tendência histórica, barbaridade moderna e regressiva explicitamente visada na crítica ao Humanitismo, para o qual a dor individual não existe.

Apesar do gosto pela perfídia, pelo estapafúrdio ou pela charada, os encadeamentos que ocupam o primeiro plano da prosa são fáceis de seguir e explicitar. Para entendê-los basta não lhes perder de vista a chave universal, a volubilidade do narrador e as suas demandas, antirrazoáveis e antirrealistas por natureza. (SCHWARZ, 1990, p.195).

Diante desse percurso, procuramos apresentar algumas características do que se denomina, em Machado de Assis, volatilidade de nossas instituições políticas e sociais, bem como a ausência quase que completa de uma cultura política pautada numa concepção dialética e histórico-crítica.

Assim sem inovações sensacionais, antes recorrendo conscientemente a valores estéticos e a técnicas do passado e pondo de parte com alguma ironia as novidades do momento, avulta entre todos, nesse período, a maior figura que a literatura brasileira conheceu até então, Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908). (IGLÉSIAS et. al., 1997, p.354).

Sua estética da desesperança estaria, a nosso ver, presente e complementada com a afirmação de Afrânio Coutinho:

Machado descobriu enfim a sua vocação verdadeira: contar a essência do homem, em sua precariedade existencial. As suas personagens não apresentam mais uma estrutura moral unificada e típica. São antes seres divididos consigo mesmos,

embora sem lutas violentas, já naquele estado em que a cisão interna entra no declive dos compromissos e da instabilidade de caráter. O homem não é mais aquele ser responsável dos romances anteriores; é um juguete de forças desconhecidas. O seu livre arbítrio está limitado não só pelos obstáculos que a natureza indiferente oferece, mas pelas contradições e perplexidades internas. A duplicidade da consciência moral é revelada a cada passo, e encontra uma esplêndida expressão no episódio de Brás Cubas com Virgília, antigo amor da adolescência, que ele vem encontrar casada, numa noite de baile. (COUTINHO, 1997, p.159).

Portanto, segundo Coutinho:

As relações humanas obedecem a essa lógica. Dominados e oprimidos pelos que estão em cima, os homens se compensam oprimindo e dominando os que estão em situação inferior. A ação opressora, uma das manifestações do mal no universo, se propaga regularmente em sentido vertical, sem outro motivo que o da compensação do mal sofrido. [...] Investigando essas camadas de caráter, que a vida altera, conserva ou dissolve, conforme a resistência delas, o seu humanismo moralista vai destarte apontando a fragilidade dos propósitos, as veleidades, as acomodações e a estranha complacência da consciência humana em face do mal. (COUTINHO, 1997, p.160).

Essa investigação que Machado nos leva a fazer, quando o leitor entra em contato com Brás Cubas, provocaria uma reação ao mesmo tempo de letargia e de euforia dessa visível condição humana que assim se concebia, mas que, reflexivamente, poderia transformar-se:

Brás Cubas, nas suas memórias, revê e recompõe a vida como um insólito pesadelo, o trânsito entre dois mistérios, durante o qual o homem se agita, se debate à procura do prazer dos sentidos e da ventura do coração, mas só encontra no fundo das coisas a miséria moral, no mal físico e a morte, pois aquilo que parece um momento a poesia e a verdade da vida, as emoções da infância ou a beleza de Marcela que o

levava à incoseqüência e ao desatino, passam ou se convertem nos contrários. (COUTINHO, 1997, p.161).

Ao se converter nos contrários, dialeticamente falando, não poderíamos pensar em uma conversão no plano conceitual, estético e político do próprio indivíduo?

Acredito, sim, que poderíamos pensar em uma conversão nos três planos citados, como afirma Faoro:

O homem não governa mais o seu destino – só os desvios da sociedade, com os caminhos calçados de censura e escárnio, lhe permitem construir a verdadeira vida, sem deformações e sem máscaras. Nesse desvão, não há glória e nem poder, opulência nem nomeada, pão nem teto. (FAORO, 1976, p.350).

Essa verdadeira vida, permeada pelas interdições de censura, bem como pelos rompantes de escárnio, é que permite a Machado traduzir no personagem de Brás Cubas os elementos do que seria essa construção da verdadeira vida, sem máscaras ou deformações, sem glórias nem poder, quando levados, em última instância, à condição de miserabilidade do humano.

Josué Montello, diante da identificação de Machado a essa condição de miserabilidade humana, lembra que:

Antes das Memórias Póstumas, o romancista tirara da vida circundante os seus romances, copiando ao vivo, à maneira de Alencar, as figuras femininas que neles ocupam o primeiro plano, como personagens centrais. Com as Memórias Póstumas, o romancista passa a tirar de si mesmo os seus romances. Pela primeira vez, é ele próprio quem ocupa o centro da cena, valendo-se da primeira pessoa, na condição de narrador.(MONTELLO, 1996, p.375)

Ao ocupar o centro da cena, Machado envolve nessa curiosa trama o recurso à memória como substância romanesca que, nas palavras de

Josué Montello, correspondem a uma identificação profunda do romancista como tema de seu romance.

Também Agrippino Grieco, na obra *Viagem em Torno a Machado de Assis*, reafirma seu sarcasmo que será reiterado também por Merquior, quando afirma:

Mais do que em outros escritos seus, sente-se ,nas Memórias Póstumas de Brás Cubas, a mecanicidade ou automatismo dos processos de Machado de Assis. Suas personagens aqui são aquêles teoremas em marcha do que falou em francês e as suas reticências acabam mais implícitas do que tipográficas. Nêle, os tipos de requintados como que se recusam a viver, coisa que qualquer carpinteiro ou quitandeiro faz com a maior simplicidade. Segundo Santa Teresa, a maior desgraça do Diabo é não poder amar; isso é extensivo a cidadãos da categoria de Brás Cubas.

Embora seja perigoso meter-se com a família machadiana, com os que enxergam nas Memórias Póstumas um livro santo, constato, relendo-o, que todo fabricante de charadas acaba também charada. Ainda que não lhe faltem árias de bravura, tais o Delírio e o Humanitismo, é Machado o menos lírico e menos épico dos sêres: o sarcasmo consumiu-o todo e nota-se algo do inverno europeu nesse mestiço nascido em região onde mal existe inverno. Tôdas as almas, nêle, parecem examinadas ao microscópio. (GRIECO, 1969, pp.56-57).

Essa essência filosófica presente na obra foi também caracterizada por José Guilherme Merquior em *De Anchieta a Euclides*, quando diz:

Brás Cubas é um caso de novelística em um tom bufo, um manual de moralista em ritmo foliônico. Em lugar do humorismo de identificação sentimental de Sterne, o que predomina nessas pseudomemórias é o ânimo de paródia, o ríctus satírico, a dessacralização carnavalesca. Quase nenhum sentimento, nenhum valor de conduta escapam a essa chacota corrosiva. (MERQUIOR, 1996, p.227).

Esse mote do descaramento, de que nos fala Merquior, não impediu de chamar pessimismo machadiano a concepção de que o mundo não lhe parece menos cruel, mas como um caos que:

Machado não empregava o humor para “ilustrar” uma filosofia: ao contrário, o seu humor – fazendo às vezes de inexistência metafísica – é filosofia; e esse fenômeno confere uma notável modernidade à sua obra, porque nada é tão moderno quanto o eclipse das filosofias afirmativas. (MERQUIOR, 1996, p.233).

Esse humor com filosofia fez com que Machado procurasse:

Avaliar ludicamente a realidade, sem sacralizar nenhum aspecto da injustiça do universo; desconfiar das utopias, desmascarar as ideologias sublimes, relativar os absolutos altissonantes e, ao mesmo tempo, conservar o gosto pelo teatro da vida sorriso libertador: eis uma tonalidade típica do humor de Machado, menos sinistra do que a contemplada pelo modernismo. (MERQUIOR, 1996, pp.251-252).

### **Considerações Finais**

Podemos concluir lembrando que Lajolo afirma que Machado de Assis foi o escritor que melhor conseguiu fazer uma radiografia da sociedade brasileira, desvelando suas falsas ideias e interesses excusos, ou seja, o avesso de uma vida socialmente digna e representável que, a nosso ver, o próprio autor procurou viver, mesmo que oculto do parente mais ou menos longínquo da desfaçatez que Machado, segundo Schwarz, assim imitava.

### **REFERÊNCIAS**

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 1997.

FAORO, Raymundo. **Machado de Assis: A Pirâmide e o Trapézio**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

GRIECO, Agrippino. **Viagem em Torno a Machado de Assis**. São Paulo: Livraria Martins Editora S.A., 1969.

IGLÉSIAS, Francisco... [et. al.] – História geral da civilização brasileira: II **O Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

LAJOLO, Marisa. Machado de Assis In. \_\_\_\_\_. **Literatura comentada**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MERQUIOR, José G. **De Anchieta a Euclides: breve história da literatura brasileira I**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

MONTELLO, Josué. **O Presidente Machado de Assis nos Papeis e Relíquias da Academia Brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MOURA, Francisco M. de; FARACO, Carlos E . **Língua e Literatura**. São Paulo: Ática, 1986.

SANCHEZ, Amauri M. T. **Panorama da Literatura no Brasil**. São Paulo: Abril Educação, 1982.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do Autoritarismo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1982.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Duas Cidades. 1988.

\_\_\_\_\_. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. São Paulo: Duas Cidades. 1990.

VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira: de Bento Teixeira(1601) a Machado de Assis(1908)**. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

## A AUTOBIOGRAFIA ÀS AVESSAS. WALSH: O “AUTOR DE NOVELAS POLICIAIS” QUE VIROU “DETETIVE”.

Silvia Beatriz ADOUE\*

### Resumo:

O argentino Rodolfo Walsh, leitor, tradutor e “autor de novelas policiais” de enigma foi compelido pelas circunstâncias a investigar um crime. Para isto, assumiu o papel do detetive dos relatos que escrevia. Tratava-se, porém, de um crime de Estado: o fuzilamento ilegal de civis durante um levantamento cívico-militar. O modelo do policial de enigma resultava insuficiente. Walsh publicou mais do que os resultados da investigação: um diário da mesma, ou uma autobiografia do cidadão/detetive. Esse processo o levou primeiro, a questionar seu próprio papel enquanto detetive romântico e, como consequência desse questionamento, a modificar sua literatura ficcional, que se deslizou para o *hardboiled*. Depois de se bater com as instituições do Estado em sucessivas edições que denunciavam os responsáveis pelo massacre, percebeu seu fracasso como detetive, que era também, dentro da sua escrita, o fracasso do herói individual. Terminou abandonando a literatura policial e passando à ação e à literatura militante. Esta investigação procura na sua obra daquele período, assim como faz o detetive, as marcas autobiográficas que registram essa mudança.

**Palavras-chave:** *Autobiografia; Ficção; Jornalismo de investigação; Rodolfo Walsh; Literatura Argentina.*

### THE AUTOBIOGRAPHY UPSIDE DOWN. WALSH: THE “AUTHOR OF DETECTIVE STORIES” WHO BECAME A “DETECTIVE”.

### Abstract:

Rodolfo Walsh, reader, translator and “author” of detective stories was compelled by circumstances to investigate a crime. For this, he assumed the role of the detective of the stories he wrote. But, in this case, the criminal was the State. There was an illegal execution by a firing-squad during a civic-military revolt. The traditional model of detective stories resulted insufficient. Walsh published more than the results of the inquiry: a log book of the investigation, or an autobiography of the citizen/detective. This process made him question his role as a romantic detective and the consequence was the alteration of his fiction. It resulted in a work-in-progress in successive editions and he began denouncing the responsible ones for the slaughter. Years later, he realized his failure as detective, which meant, in his writing, the failure of the individual hero. He ended up abandoning detective

---

\* Doutora em Letras FFLCH/USP/SP. Docente de Literatura Hispano Americana - Universidade Estadual Paulista UNESP/Araraquara-SP e na Escola Nacional Florestan Fernandes. E-mail: [sbadoue@hotmail.com](mailto:sbadoue@hotmail.com)

stories and engaging in action and militant literature. This paper explores in the autobiography of that time the registers of this change.

**Keywords:** *Autobiography; Fiction; New journalism; Rodolfo Walsh; Argentine literature.*

Durante um estudo comparativo, realizado em 2003, entre o *Nunca Más* (CONADEP, 1984), de cuja produção participou o escritor argentino Ernesto Sábato, e *Operación Masacre* (2000a), escrito em 1957 por Rodolfo Walsh, desaparecido em 1977, lembrei de uma passagem de *El Túnel* (1951), romance de Sábato publicado por primeira vez em 1948. Nessa passagem, um aspirante a escritor, Hunter, imagina um personagem que, como um Quixote do século XX, vê a realidade como é descrita na literatura policial e age dentro dela como um detetive de novela. Imediatamente, procurei um trecho que tinha lido num artigo de Jorge Lafforgue:

Alguien que no lo quería mucho supo comentar que Walsh se parecía al Quijote: de tanto leer novelas policiales creyó ser uno de sus héroes de papel (más: su paranoia paródica le hizo acompañar la evolución del género, desde el fair-play hasta el hardboiled). Pues sí. Desestimemos el sarcasmo y demos vuelta el comentario: contra una realidad mentirosa se apelará a una escritura que la revela; y si el poder de la ficción pareciera no alcanzar, se echará mano de la denuncia política hasta sus últimas consecuencias. (In: LAFFORGUE, 2000: p.334.)

Um serviço internacional de auxílio à lista permitiu-me entrar em contato desde São Paulo com o professor Lafforgue e perguntar se aquele que *não queria muito a Walsh* era Ernesto Sábato. O professor Lafforgue negou. Não perguntei então de quem se tratava: meu foco estava naquele momento no autor de *El Túnel*. Em 2004, o jornalista Enrique Arrosagaray publicou *Rodolfo Walsh em Cuba. Agencia Prensa Latina, militância, ron y criptografía*. E é pela entrevista que Arrosagaray faz a Juan Fresán que suspeito ter descoberto aquele *alguém que não queria muito a Walsh*. Fresán lembra Walsh como o detetive Erik Lönnrot de *La*

*muerte y la brújula* (in: BORGES, 1998), de Jorge Luis Borges, conto escrito em 1942. Diz Fresán:

[...] empieza con la literatura policial, después pasa al periodismo policial ficcionado y como el Quijote, que de tanto leer libros de caballería ve molinos de viento – y cree que son gigantes enemigos –, se vuelve loco y pasa de la ficción a la realidad pero jugando a la ficción, como una especie de Sherlock Holmes que se ponía narices postizas. Él mismo se disfrazaba cuando estaba perseguido. (Apud: ARROSAGARAY, 2004: p. 50.)

Erik Lönnrot, detetive aficionado de Borges, peca por excesso de literatura. Diz para o delegado Treviranus:

Usted replicará que la realidad no tiene la menor obligación de ser interesante. Yo le replicaré que la realidad puede prescindir de esa obligación, pero no las hipótesis. En la que usted ha improvisado, interviene copiosamente el azar. He aquí un rabino muerto; yo preferiría una explicación puramente rabinica, no los imaginarios percances de un imaginario ladrón. (p.155.)

Esse excesso de literatura, que estaria presente também nos primeiros relatos policiais de Walsh, foi a perdição de Lönnrot. Red Scarlach, um improvável ladrão de safiras judeu, a quem um irlandês (como Walsh) tentou converter à fé dos *góim*, preparou para o detetive uma cilada literária que lhe permitiu acertar velhas contas pendentes: o mata numa casa solitária, um labirinto simétrico, para onde Lönnrot chega com as suas próprias pernas. Para Fresán, provavelmente, Walsh, como Lönnrot, caiu na cilada de pensar a realidade como ficção policial e foi isso o que o levou à morte.

*La muerte y la brújula* é um jogo paródico de Borges: parte da beleza geométrica do policial de enigma e a ambienta numa cidade irreal, na qual todos reconhecemos Buenos Aires da primeira metade do século XX. A sua irrealidade, a sua literariedade intencional, sublinha a

impossibilidade do subgênero nestas latitudes. Este conto é uma influência fundamental das primeiras ficções policiais de Walsh, a quem essa impossibilidade não escapava. Por muito tempo, ele fez um esforço para *acriollar* o gênero. Não apenas torná-lo verossímil, mas, no limite, fazer dele um modelo explicativo da realidade em que vivia mergulhado. Foram esses esforços que o levariam do *fair-play* do policial de enigma ao *hardboiled* e da investigação jornalística para a militância política.

O conhecimento do gênero é resultado do seu ofício de compilador e tradutor<sup>2</sup> que o colocaram em contato com a melhor literatura policial. O seu primeiro relato publicado, *Las tres noches de Isaías Bloom* (1999c), na revista *Vea y Lea* em 1950, havia sido apresentado em 1946 para um concurso organizado pela revista e pela editora Emecé e havia recebido uma das menções. O júri estava composto por Borges, Bioy Casares e Barletta. Eduardo Romano, no seu artigo *Modelos, géneros y medios en la iniciación literaria de Rodolfo J. Walsh* (in: LAFFORGUE, 2000: p.73), chama a atenção para a filiação borgeana deste conto e para o tributo a Leónidas Barletta presente na linguagem *lunfarda*, própria do relato de costumes deste membro do júri. Se a primeira paternidade é evidente, considerando *La muerte y la brújula*, proponho não aceitar tão rapidamente a segunda<sup>3</sup>. A distância entre a fala capturada e o discurso do narrador em *Las tres noches de Isaías Bloom* é bem maior que nos contos de Barletta. Ver, por exemplo, *Tango* (in: ETCHENIQUE e DE LELLIS, 1961), onde o narrador partilha do gesto um tanto melodramático dos personagens. Em troca, a tensão entre os diálogos e a voz do narrador do conto de Walsh não está longe do Roberto Arlt de muitas das passagens de *Los siete locos* (1997). A filiação arltiana desse tratamento da fala dos não letrados parece-me mais forte, mas seria apenas uma hipótese se não tivéssemos uma pista deixada pelo próprio Walsh. Em diálogo com Francisco Urondo, Mario Benedetti e Juan

---

<sup>2</sup> Primeiro, para a *Série Naranja* e para a coleção *Evasión* da editora Hachette, para *El Séptimo Círculo* da editora Emecé e de tradutor e adaptador, depois, para a revista *Leoplán* e para a *Serie Negra* da editora Tiempo Contemporáneo.

<sup>3</sup> Sem dúvida, esse tratamento da voz dos não letrados não poderia ser atribuído a Borges e Bioy Casares, que recorreriam ao estilo direto para capturar a fala dos não letrados apenas um ano depois, com *La fiesta del monstruo* (in: OLGUÍN, 2000), conto escrito em 1947. Nesse conto, a fala dos peronistas aproxima-se da fala-ação, convocação à violência, procedimento que inaugura a literatura argentina, no século XIX, com *El matadero* (2003).

Carlos Portantiero, em 1969 (in: BASCHETTI, 1994: p. 45) o autor de *Las tres noches de Isaías Bloom*, mapeia a literatura Argentina como um campo de forças onde os pólos são, justamente, Arlt e Borges.

Esse naturalismo na apresentação da voz dos marginais “prefigura” o Walsh de *La máquina del bien y del mal*(1966), *Fotos* (2000d) ou *Corso* (2000f), por exemplo. Naturalismo, como registrei acima, de filiação arltiana. Fora a principal testemunha, Isaías Bloom, todos os personagens apresentam características canalhas, como acontecerá com os personagens de *Corso* e os de *La máquina del bien y del mal*. Nem a dupla delegado/detetive aficionado fogem dessas características, o que afasta o conto dos policiais de enigma clássicos, nos quais os investigadores costumam ser modelos de virtude, referencial do bem.

O cenário dos acontecimentos é o da pensão, assim como no posterior *Nota al pie* (WALSH in: WALSH, 1997a). A pensão é um dos cenários preferidos de Roberto Arlt. Moradia de seres solitários e marginais diferencia-se do cortiço, onde autores do primeiro período peronista davam vida a personagens que lutavam pela ascensão social coletiva. A pensão, em troca, é o lugar da desagregação, da solidão.

Em todo caso, essa dupla genealogia poderia ser pensada como uma primeira volta de parafuso no esforço de Walsh por *acriollar* a ficção policial. A dupla que desvenda o enigma, assim como em *La muerte y la brújula*, de Borges, está formada por um delegado de polícia e um jornalista da seção policial, Suárez, um rascunho um tanto malandro de Daniel Hernández, *alter ego* de Walsh, que assinará alguns dos seus trabalhos com esse pseudônimo e aparecerá nos relatos policiais posteriores. Diferentemente do relato de Borges, a decifração será simultânea para os dois personagens, como se eles fossem desdobramentos de uma única mente, duplicada para justificar o diálogo. O leitor precisa esperar por uma explicação. Se em *La muerte y la brújula* o criminoso Red Scarlach trama sua vingança na semi-vigília de nove dias e nove noites de febre, alimentando o delírio com as metáforas de um irlandês que tentava convertê-lo ao catolicismo, em *Las tres noches de Isaías Bloom* o mistério é desvendado pela interpretação dos sonhos de Isaías Bloom, colega de quarto da vítima. O assassino faz duas

tentativas e apenas consegue consumir o crime na terceira noite. Se o recurso à revelação pelos sonhos lembra o bíblico José, a dupla interpreta os sonhos de maneira bastante materialista e racional, caracterizando os sonhos como uma tentativa psíquica de contornar os estímulos exteriores e evitar interrupções do sono. Os estímulos exteriores seriam incorporados à narrativa onírica de maneira a se ajustar à sua lógica própria. A referência ao sonho aparecerá depois em *El soñador* (2000c) e na *Carta a Vicky* (in: BASCHETTI, 1994). Em ambos os casos, revelando uma verdade profunda e refulgente que a vigília torna opaca, o sonho será apresentado como uma forma de conhecimento. No caso da *Carta a Vicky*, a alegoria bíblica sonhada e a necessidade reclamada de dormir um ano inteiro parecem apontar para a dificuldade para compreender a experiência traumática da perda da filha. A testemunha, Isaiás Bloom, o único personagem não malandro, com nome de profeta e sobrenome irlandês (como Walsh) é aquele que percebe os sinais, ainda que não seja ele quem os interpreta. *Seguí soñando, pibe*, recomenda-lhe o delegado, com inconfundível sotaque portenho, no final do relato.

É bom anotar a posição do autor em relação à violência policial em 1946. Ela dista muito da que terá depois, durante a escrita de *Operación Masacre* e *La secta del gatillo alegre* (in: LINK, 1998b). Neste conto, faz o delegado comentar, em relação a dois estudantes da pensão: *Pero si usted los mira fijo, le dicen torturador* (p.79). Os estudantes são cordobeses e fazem um comentário macabramente racista em relação à vítima e ao que depois se revelará assassino: *Un boliviano menos. [...] Ahora falta el otro* (p.79). Em 1953, Walsh publica uma coletânea com três novelas policiais: *La aventura de las pruebas de imprenta*, *Variaciones en rojo* (que empresta o título à edição) e *Asesinato a distancia* (1985). No mesmo ano, escreve uma nota sobre Conan Doyle publicada na revista *Leoplán*, traduz *La aventura de los jugadores de cera* (1954) e há razões para acreditar que traduz para o Castelhana *La aventura de los siete relojes* (1953) e outros contos de Adrian Conan Doyle e Dickson Carr entre 1953 e 1954. A coletânea de Walsh é uma homenagem explícita à literatura dos Conan Doyle.

referências a *Um estudo em vermelho* (2001). *La aventura de las pruebas de imprenta* tem pontos em comum com *A aventura dos três estudantes*. No centro de ambos os relatos, o de Conan Doyle e o de Rodolfo Walsh, estão as provas de gráfica: as de um exame (“prova”) de Grego Antigo e as da tradução de um livro de Oliver Wendell Holmes, respectivamente. Mas, se no relato do autor inglês as provas de gráfica são uma prova (um indício) entre outras, no relato de Walsh elas se constituem em chave para desvendar o enigma. Em ambos os casos, fala-se em tradução: do Grego e do Inglês.

Em *La aventura de las pruebas de imprenta*, um expoente da “polícia científica”, o “comisario Jiménez”, discute com Daniel Hernández, que consegue desvendar o caso graças ao seu ofício de corretor de provas de gráfica. Já neste relato, um dos primeiros de Walsh, aparece essa constante do autor: os saberes de pobre. E é esse conhecimento próprio do ofício de corretor que, neste caso, permite a Daniel Hernández decifrar uma escrita, a das provas de gráfica, que carregam uma informação encriptada, cujo sentido só não escapará a um corretor de ofício: aquele que sabe ler com “lentidão”:

[...] Entonces, ¿para qué sirve la experiencia?  
Para leer despacio – respondió Daniel [...] (WALSH, 1985:  
p.55.)

A perseguição da capacidade para decifrar o que permanece oculto acompanhará Walsh até o final. Sua “vocaçãõ”, seu ofício de criptógrafo estará presente na sua trilogia de investigação e em todo seu trabalho jornalístico. Será obsessivamente tema da sua ficção. A epígrafe extraída do *Livro de Daniel*, homônimo do nosso corretor/detetive, oferece, logo de cara, essa chave. Estamos lidando com um “Daniel” *criollo*. “Hernández”, como o autor do *Martín Fierro*. Aquele que pode *declarar las dudas y desatar dificultades [...] leer [la] escritura y mostrar [...] su explicación [...]* (Bíblia apud: WALSH,1985:p.11).

Eduardo Romano propõe comparar as duplas Treviranus/Lönnrot e Jiménez/Hernández, reconhecendo variantes sutis: o rotineiro e

profissional Treviranus vira um Jiménez científico e profissional, o imaginativo Lönnrot vira um Hernández que questiona o saber literário como algo que embota a capacidade de captar a realidade (in: LAFFORGUE, 2000: p.82-83). Em 1957, Walsh escreverá, com o pseudônimo de Daniel Hernández, uma nota na revista *Leoplán*, *Los métodos del FBI* (in: LINK, 1998a), promovendo o livro por ele traduzido *La historia del FBI*<sup>4</sup> (WHITEHEAD, 1958). Na nota, o autor exalta o caráter científico, profissional e em absoluto truculento da agência dos Estados Unidos. Esta nota coincidirá com a primeira publicação de *Operación Masacre*, e é evidente a comparação que o autor faz entre os métodos científicos do FBI e os métodos truculentos da polícia argentina.

A exaltação das técnicas de investigação coincide com a admiração de Walsh pelos métodos de Sherlock Holmes. E há intertextualidade explícita em relação a toda a obra de Conan Doyle: a referência ao uso de um colega como “Watson”, isto é, como interlocutor para testar as hipóteses (p.15). Mas também pela referência a Holmes:

Holmes – musitó Daniel com expresión extraviada – Oliver Wendell Holmes. Sherlock Holmes. Extraña coincidencia... ¿Recuerda usted el curioso incidente del perro? Rodríguez lo miró como si empezara a creer que se había vuelto loco.

¿Ha olvidado los clásicos? Insistió Daniel – El curioso incidente del perro era que no había ladrado de noche.(p.35)

O dado que não fecha o relato, o que não se encaixa: o cachorro não latiu, as correções indicam uma improvável “bebedeira intermitente”. Mas também há uma intertextualidade quase que oculta com a literatura Argentina, que funciona como uma piscadela de cumplicidade para o leitor avisado. Este procedimento tão típico de Jorge Luis Borges aparece em *La aventura de las pruebas de imprenta* com uma referência a *La invención de Morel*, de Bioy Casares, autor amigo de Borges. O Morel de Bioy, assim como o personagem do

---

<sup>4</sup> A editora do livro, Sopena, também é dona da revista *Leoplán*.

romance *Museo de la novela de la Eterna* (1993), de Macedônio Fernández, pretendia criar um dispositivo tecnológico-literário, uma máquina de narrar. Mas Raimundo Morel, preocupado apenas com a literatura, não consegue enxergar a realidade próxima: sua mulher e seu amigo o enganam e vão matá-lo.

Pode parecer forçada essa interpretação, que anteciparia em alguns anos o distanciamento de Walsh da tradição do grupo da revista *Sur*, do qual Bioy Casares fazia parte, se não houvesse outras marcas que questionam o valor da literatura pela literatura (um dos pontos do projeto de *Sur*), em contraste com a honestidade dos leitores e a prevenção contra os escritores (p.11). A respeito da tensão entre escritores e trabalhadores da indústria cultural na época da publicação da novela *La aventura de las pruebas de imprenta*, Eduardo Romano escreve:

[...] sintomatiza ciertas contradicciones que Walsh trataba entonces de asumir entre su participación en la industria cultural de la época y los juicios despectivos al respecto que predominaban entre intelectuales. No es ciertamente casual que haya referencias de ese carácter en los tres relatos de “Variaciones en rojo. (In: LAFFORGUE, 2000: p. 85.)

Há, porém, na novela que me ocupa, traços da herança que deve ser creditada às vanguardas que se nuclearam na revista *Sur*. Uma das marcas dessa herança é o procedimento de carregar de significado ficcional as notas de rodapé, procedimento este que Borges costumava usar. Ver, por exemplo, *La casa de Asterión* (in: BORGES, 1957), recurso que depois Walsh levará ao extremo no conto *Nota al pie*. Mas, em *La aventura de las pruebas de imprenta*, as notas de rodapé tendem a reforçar a verossimilhança do relato.

O cenário da editora, mais do que conhecido pelo autor, é apresentado com pequenos cortes à maneira dos filmes americanos dos anos 40, 50. Essa primeira parte é facilmente roteirizável. Aqui vemos a presença de outra herança, associada aos filmes e às descrições do policial *hardboiled*, mas passados pelo filtro da ironia portenha.

Traduzidos. Um exemplo é a referência ao ventilador cumprimentador no início da exposição da hipótese de trabalho de Daniel Hernández (p.48). O ritmo cinematográfico, os cortes e montagem significativa se mantêm. Exemplo: *cinco horas mais tarde, Morel estaba muerto. Fue su esposa, Alberta, quien encontró el cadáver* (p.15). Esta novela é, porém, mais próxima à estirpe dos relatos policiais de enigma, de tradição inglesa, mais fiel, inclusive, que no conto *Las tres noches de Isaías Bloom*, pois, além do narrador em terceira pessoa, há uma clara separação entre a dupla delegado/detetive e os criminosos. Há também, em *La aventura de las pruebas de imprenta*, uma característica da literatura policial de Simenon, autor que Walsh havia traduzido: certa indulgência do detetive para com as fraquezas humanas, como aquela com que beneficia a Alberta, cúmplice do crime (p.65).

Por último, há nesta coletânea outras características que serão depois uma constante no Walsh jornalista, aquele da trilogia de investigação. Em primeiro lugar, a enumeração de provas, a consolidação de hipóteses como num teorema. Depois, a utilização de facsímiles, a inclusão de tabelas e, no caso das outras duas novelas da coletânea, *Variaciones en rojo* e *Asesinato a distancia*, o recurso ao croquis. As três novelas da coletânea, a novela *La sombra de un pájaro* (1999a), publicada pela primeira vez na revista *Leoplán* em 1954 e os contos *Tres portugueses bajo un paraguas (Sin contar el muerto)* (1999b) e *Las tres noches de Isaías Bloom* enquadram-se no subgênero de enigma. Ainda que, em *Asesinato a distancia*, o detetive/aficionado Daniel Hernández se exponha a correr riscos. Talvez uma antecipação dos que seu *doublé* real estaria disposto a correr durante as investigações do massacre de José León Suárez.

Em junho de 1956, Walsh está traduzindo e condensando para a revista *Leoplán* um romance de Duff Cooper, chamado *Operation Heartbreak* (in: COOPER e MONTAGU, 2003). Trata-se do relato romanceado na forma de novela de espionagem de uma operação da inteligência militar britânica durante a guerra, que foi chamada *Operation Mincemeat* e que consistiu no lançamento de um cadáver no mar Cantábrico, em águas territoriais da Espanha, cujo governo era

amigo das potências do Eixo, fingindo um acidente de aviação. O cadáver carregava cartas e documentos pessoais que induziam a pensar que se tratasse de um espião britânico. A ficção de Estado foi construída na procura do máximo de verossimilhança e pretendia “plantar” a informação de um desembarco aliado na Grécia, para distrair as tropas do Eixo do verdadeiro local do desembarco: Sicília. Sir Duff Cooper, militar e diplomata, deu forma de novela à história como relato emoldurado dentro do trajeto dos diplomatas britânicos até o lugar onde o cidadão britânico havia sido enterrado, para prestar as honrarias. A ficção de Cooper se demora na história pregressa do soldado que fracassa em todas suas tentativas de entrar no campo de batalha e nas de obter o amor de uma mulher, amiga da infância e **funcionária** do departamento de inteligência britânico. Morre de morte natural e, como cadáver, consegue modificar a história de Europa e carrega nas roupas uma carta escrita pela amiga, na qual ela se arrepende de tê-lo rejeitado. O nome que Walsh dá a sua condensação é *Operación Desengaño. La novela basada en el golpe más audaz del servicio de inteligencia británico durante a última guerra mundial: el muerto que engañó a Hitler*. Na noite de nove de junho de 1956, desencadeia-se um *putch* cívico-militar para restituir Perón, presidente deposto por um golpe de Estado no ano anterior. Um tiroteio toma Walsh de surpresa enquanto joga xadrez no clube. Abandona o tabuleiro e volta para casa, no quarteirão onde se desenvolve uma das escaramuças. Um soldado que faz o serviço militar obrigatório morre junto à sua janela. O levantamento é sufocado. Depois, Walsh lembrará:

Después no quiero recordar más, ni la voz del locutor en la madrugada anunciando que dieciocho civiles han sido ejecutados en Lanús, ni la ola de sangre que anega al país hasta la muerte de Valle. Tengo demasiado para una sola noche. Valle no me interesa. Perón no me interesa, la revolución no me interesa. ¿Puedo volver al ajedrez? Puedo. Al ajedrez y a la literatura fantástica que leo, a los cuentos policiales que escribo, a la novela ‘seria’ que planeo para dentro de algunos años, y a otras cosas que hago para

ganarme la vida y que llamo periodismo, aunque no es periodismo. (WALSH, 2000a: p.18.)

Seis meses depois, toma conhecimento de fuzilamentos de civis naquela mesma noite, antes da promulgação da lei Marcial. Entra em contato com um sobrevivente: “o fuzilado que vive”. E a partir de então começa a procurar mais informação sobre o massacre, um crime de Estado. Para isso, abandona sua vida tranqüila: deixa a casa familiar, usa nome falso, passa a andar armado. Ele e a jornalista Enriqueta Muñiz incorporam a personagem do detetive para investigar o acontecido naquela noite de nove de junho em José León Suárez, no subúrbio de Buenos Aires. O resultado dessa investigação aparece em forma de reportagens em várias publicações sindicais da época para ser editado na forma de livro por primeira vez em 1957 com o título de *Operación masacre* (2000a) e reescrito em três oportunidades mais (em 1962, 1969 e 1972). Pela reescrita, os inocentes mortos convertem-se em heróis e o seu fuzilamento em episódio fundacional de uma épica que depois será chamada de “Resistência Peronista”.

Walsh havia apoiado o golpe contra Perón no ano anterior. Confiava no novo governo e nas instituições. O bem e o mal estavam, para o escritor, claramente definidos. Mas aquela ocorrência abala suas certezas. O modelo do policial de enigma não mais explica o que acontece. Antes de iniciar as investigações, em novembro de 1956, publica o conto *Simbiosis* (1999d). Há uma série de mudanças nos relatos policiais de Walsh. No já citado *Simbiosis*, em *Zugzwang* (in: LAFFORGUE, 2000), em *Transposición de jugadas* (1999e) e em *En defensa propia* (1999f) o “comisario Jiménez” é substituído por Laurenzi, um delegado aposentado que joga xadrez com Daniel Hernández num café. A narração já não é em terceira pessoa. O próprio Daniel Hernández é quem narra e fica completamente fora da elucidação do crime. Em *Zugzwang*, conto de 1957, Hernández registra: *Él solo habla, yo escribo* (2000b: p.250). Walsh, o *dublé* de Hernández, recorre a esse gesto quando registra os depoimentos das testemunhas nas suas reportagens de investigação. Mais uma vez, o autor se sente um tradutor.

Fora *Zugzwang*, todos começam com uma fala do delegado. Nos quatro contos citados neste parágrafo, é Laurenzi que conta ao narrador histórias de quando estava na ativa. Típicos relatos emoldurados num diálogo de café. Laurenzi é um policial do interior, talvez o modelo seja o próprio pai de Walsh. Há na fala de Laurenzi dúvidas sobre a condição de policial. Sobre a possibilidade de fazer justiça. Sem deixar o suspense e nem o jogo lógico, destrói a segurança, as certezas dos policiais de enigma para introduzir a reflexão moral. Em *Simbiosis*, Laurenzi diz:

Lo que pasa es que uno también es un ser humano [...] con tres o cuatro palabras explicamos todo: un crimen, una violación o un suicidio. Vea, queremos que nos dejen tranquilos. ¡Pobre de usted si me trae un problema que no pueda resolverse en términos sencillos: dinero, odio, miedo! Yo no puedo tolerar, por ejemplo, que usted me salga matando a alguien sin un motivo razonable y concreto. (p.103.)

Isto, Walsh escreve pouco depois dos fuzilamentos de José León Suárez, da morte do recruta Rodríguez junto à persiana da sua casa, que deslançarão a reportagem de investigação *Operación masacre*. E onze anos antes da publicação de *Nota al pie*, que não explica o suicídio de um tradutor.

El giro que representa la aparición de Laurenzi sólo es posible después de “Operación...”: Hernández pasa a ser interlocutor, es confinado al rol de escucha/mediador, narrador que anota los relatos de Laurenzi. Y Laurenzi, para resolver sus muertes, pone en juego otra serie de saberes, ya no técnicos, sino “premodernos”: olfateo, intuición, semblanteo. La cultura que Hernández representa sólo puede escuchar: sólo puede aprender. Hay una inversión de puntuación: el acento descansa sobre lo que Laurenzi evoca. En algunos momentos, incluso, la sapiencia de Hernández es ridicularizada por Laurenzi [...] (ALABARCES in: LAFFORGUE, 2000: p.31.)

A referência à posição de “zugzwang” no conto homônimo também

fala da impossibilidade de achar saída para um problema. Apesar da insistência no xadrez, jogo que o apaixona, a vida já não é uma quadricula, como a do tabuleiro. Do xadrez foi arrancado na noite de 9 de junho de 1956, quando a história entrou pelas frestas da persiana da sua casa.

No dia 13 de junho de 1957, um ano após esse massacre de José León Suárez, três pistoleiros haviam assassinado Marcos Satanowsky, advogado de renome, no seu escritório, em pleno centro de Buenos Aires. Uma operação de prensa é montada para jogar uma cortina de fumaça sobre os mandantes, membros de instituições de inteligência das forças armadas. Walsh investiga. Reúne material que começa a publicar em 9 de junho de 1958. Um mês após a posse de um governo civil, eleito em meio à proscricção do peronismo.

A morte do advogado Satanowsky é um episódio numa longa briga pelo controle de um grande jornal diário. É um crime de Estado para cuja execução foram utilizados delinqüentes conhecidos. Para sua elucidação, Walsh não descarta depoimentos desses e de outros marginais. O detetive/Walsh, assim como o delegado de *Las tres noches de Isaías Bloom*, fala a sua linguagem e se dirige a um deles numa carta aberta em que lhe apresenta suas pequenas possibilidades de sobrevivência se não entrega os verdadeiros mandantes.

Quando o escândalo se instala, Walsh é convidado a participar de uma comissão parlamentar de inquérito e é na condição de membro dessa comissão que continua as investigações. Então é obrigado a guardar sigilo sobre as informações levantadas, mas não deixa de utilizar a imprensa como recurso no jogo de inteligência com os atores (mandantes, executores, testemunhas). Quando o poder executivo, pressionado pelos militares, força o arquivamento das investigações, Walsh reúne os resultados e os publica na forma de relato, de reportagem de investigação, *O caso Satanowsky* (1997c), em 1959. Em parte, o faz para forçar a continuidade da comissão, para denunciar a cobardia do governo civil, a sua cumplicidade, e obrigá-lo a se pronunciar. Em 1961 publica o conto *Transposición de jugadas*. Nele refere-se ao problema lógico conhecido do lobo, a cabra e a couve-flor. Mas: *¿Cómo saber que*

*una cabra no se portará como un lobo, o inclusive como una cabra?* (p.98). É provável que estivesse pensando na dificuldade de estimar a validade dos depoimentos das partes envolvidas no caso Satanowsky, incluindo os testemunhos dos marginais, no meio do esforço desqualificador do poder judiciário e da grande imprensa em relação a estes depoimentos. Onde está a verdade?

Em *En defensa propia*, Laurenzi começa comentando:

[...] no servía para comisario [...]. Estaba viendo las cosas y no quería verlas. Los problemas en que se mete la gente, y la manera que tiene de resolverlos, y la forma en que yo los había resuelto [...] y así hice dos o tres macanas hasta que me jubilé. (p.147.)

Este último conto desliza-se para o policial *hardboiled* que já se anunciava em *Zugzwang*. Laurenzi contorna suas obrigações profissionais, seja apelando a razões de jurisdição ou ocultando um par de provas que incriminariam o responsável por uma morte. Manipulação de regras e procedimentos que aparecerá depois na trama de *Imaginaria* (2000e).

Em *Transposición de jugadas*, o método lógico demonstra sua ineficácia, exigindo um olhar que considere as paixões dos homens e mulheres reais. Mas o delegado de polícia é, também ele, um ser humano com medos e ambições. Há nele uma sabedoria fruto da experiência, assim como a do homem de campo.

O cenário onde transcorre o crime é Lamarque, muito perto de Choele-Choel, localidade onde nasceu Rodolfo Walsh. A descrição do local o situa também historicamente em relação à conquista de terra indígena pelas armas de fogo. Este conto é, de alguma maneira, o relato do fracasso do delegado. Ele não apenas não diagnostica corretamente o crime, como também, com sua avaliação torpe, o facilita. É colocado depois perante os fatos consumados que, com um pouco de sagacidade, poderia ter evitado. Mas é também um acerto de contas do autor com o gênero. Walsh diagnostica o fracasso dos códigos do gênero para tornar

um relato verossímil na Argentina. Não é o único arrependimento. Despede-se da ficção policial em 1961, antes da segunda edição de *Operación Masacre*, em 1964. Se em 1957 se auto define como “autor de novelas policiais” (LINK, 1998: p. 72), em contraposição a “escritor” (como Borges), uns poucos anos depois deplorará esses relatos. Porém, em 1969, quando a publicação em forma de livro de *¿Quién mató a Rosendo?* (1997b), a investigação jornalística que encerra a trilogia do autor, registra na nota preliminar: *Si alguien quiere leer este libro como una simple novela policial, es cosa suya*. Para o autor não é uma “simples novela policial”, mas ele autoriza a algum leitor desavisado. A propósito dessa ambigüidade, Alabarces aponta: *Es una resolución paradójica: si por un lado la hibridación genérica de Walsh está afirmada en una tradición argentina, constituye al mismo tiempo un gesto de vanguardia*. (in: LAFFORGUE, 2000: p. 36). O título dessa reportagem, que investiga o assassinato de um dirigente sindical pelego, aponta para uma constante do gênero, a pergunta clássica: *whodunit* (FEINMANN, 1997). Mas Walsh já não é o detetive romântico que trabalha sozinho. A investigação é um trabalho da equipe de jornalistas do periódico *CGT*, da central dos trabalhadores, que Walsh dirige. É publicado como uma seqüência de artigos que o jornalista Rogelio García Lupo, também colaborador do periódico, qualificava como *folletín de la clase obrera*.

Entre as novelas de enigma com a dupla Hernández/Jiménez e os da dupla Laurenzi/Hernández aconteceram as duas primeiras experiências do detetive/jornalista romântico, que produz reportagens de investigação, abalando as certezas e a beleza geométrica, de tabuleiro, do policial de enigma. Walsh/detetive está mais próximo do personagem de novela *hardboiled*. Mas há depois outra volta de parafuso que o fará abandonar o gênero. A passagem para a ação o levará a procedimentos próprios do testemunho e da literatura militante, num permanente diálogo entre escrita (incluindo a sua literatura ficcional) e ação política. E, nessa passagem, há um primeiro momento em que ele se lança como um romântico, um homem que se atreve junto a outros que também se atrevem, estimulados por seu gesto: *Cuando en una comunidad*

*basicamente sana fallan determinadas instituciones, otras las reemplazan, o las reemplazan simples particulares. Ése es un índice de salud y de vigor.* (WALSH, 1997c: p.211).

Walsh não é apenas um detetive que usa disfarces e nomes falsos. Para além dessa exterioridade estão presentes nas suas reportagens de investigação: o rigor, as anotações até dos mínimos detalhes, os registros da data e até da hora em que obteve cada informação, o cotejo de indícios. Depois passa a por a informação em circulação. Ao fazer isso, dirige-se a diferentes destinatários: hostiliza uns, como o policial de *Las tres noches de Isaías Bloom*, estimula outros. Desenvolve assim um trabalho de inteligência. Nisso, ele também é um tradutor:

Su gesto de traductor se afirma en una doble convicción: por una parte, la escritura debe alcanzar su mayor grado de efectividad en la difusión de los sucesos sociales y, por otra, su destino se enlaza solidariamente con la mirada de los lectores que revisan esa cartografía para perfeccionarla. (FERRO in: WALSH, 1997: p.13-14.)

Diferentemente de Borges, Walsh, o escritor, exigia uma homologia entre realidade e literatura. E apesar de, como Lönnrot, o detetive de *La muerte y la brújula*, Walsh, o investigador, também levantar hipóteses “interessantes”, soube desestimá-las quando estas se demonstravam insuficientes para dar conta da realidade. O abandono do gênero policial é resultante do abandono da crença no herói individual. “Operación Masacre” cambió mi vida. Haciéndola, comprendí que además de mis perplejidades íntimas, existía un amenazante mundo exterior, escribe Walsh em 1966 (in: LUGONES). Ele deixa de se ver como um herói para olhar para si mesmo como um homem que se atreve a dizer “não” e confia que outros homens e mulheres atrever-se-ão também, junto com ele, a se opor ao crime de Estado.

## REFERÊNCIAS

ALABARCES, Pablo. Dialogismos y géneros populares. In: LAFFORGUE, Jorge e outros. **Textos de y sobre Rodolfo Walsh**. Buenos Aires: Alianza, 2000.

ARLT, Roberto. **Los siete locos**. 13ª. Edição. Buenos Aires: Losada, 1997.

ARROSAGARAY, Enrique. **Rodolfo Walsh en Cuba**. Agencia Prensa Latina, militancia, ron y criptografía. Buenos Aires: Catálogos, 2004.

BARLETTA, Leónidas. Tango. In: ETCHENIQUE, Nira e DE LELLIS, Mario Jorge (org.). **20 cuentos de Buenos Aires**. Buenos Aires: Mirasol, 1961.

BIOY CASARES, Adolfo e BORGES, Jorge L. La fiesta del monstruo. In: OLGUÍN, Sergio (org). **Perón Vuelve. Cuentos sobre peronismo**. Buenos Aires: Norma, 2000.

BORGES, Jorge L. **La casa de Asterión**. In: El Aleph. Buenos Aires: Emecé, 1957.

\_\_\_\_\_. **La muerte y la brújula**. In: Ficciones. Madrid: Alianza, 1998.

CONADEP. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (*CONADEP*): **Nunca Más**. Buenos Aires: Eudeba, 1984.

CONAN DOYLE, Adrian e DICKSON CARR, John. “La aventura de los siete relojes”. In: **Leoplán**, XIX, 454, 20/5/1953; p. 75-79.

\_\_\_\_\_. “La aventura de los jugadores de cera (Un Nuevo capítulo del sensacional regreso de Sherlock Holmes)”. In: **Leoplán**, XX, 480, 16/6/1954; p. 66 e ss. Trad. Rodolfo Walsh.

CONAN DOYLE, Sir Arthur. **Um estudo em vermelho**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

COOPER, Duff e MONTAGU, Ewen. **The man who never was. Operation Heartbreak**. Essex: Spellmount, 2003.

ECHEVERRÍA, Esteban. **El matadero**. Buenos Aires: Plaza Dorrego, 2003.

FEINMANN, José P. **Narrativa policial y realidad política**. In: **Jornal Página/12**, Buenos Aires, 1997.

FERNÁNDEZ, Macedonio. **Museo de la novela de la Eterna**. Madrid: Archivos, CSIC, 1993.

FERRO, Roberto. Prólogo. In: WALSH, Rodolfo. **Caso Satanowsky**. Buenos Aires: de la Flor, 1997.

LAFFORGUE, Jorge. “Epílogo provisorio”. In: **Textos de y sobre Rodolfo Walsh**. Buenos Aires: Alianza, 2000.

LINK, Daniel (org.). **Rodolfo Walsh. El violento oficio de escribir. Obra periodística**

1953-1977. 2ª. Edição. Buenos Aires: Planeta, 1998.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Buenos Aires: Seix Barral, 2004.

PORTANTIERO, Juan C; URONDO, Francisco e WALSH, Rodolfo. La literatura argentina del siglo XX". In: BASCHETTI, Roberto (org.). **Rodolfo Walsh, vivo**. Buenos Aires: de la Flor, 1994.

ROMANO, Eduardo. Modelos, géneros y medios en la iniciación literaria de Rodolfo J. Walsh. In: LAFFORGUE, Jorge et al. **Textos de y sobre Rodolfo Walsh**. Buenos Aires: Alianza, 2000.

SABATO, Ernesto. **El túnel**. Buenos Aires: Seix Barral, 1951.

WALSH, Rodolfo. Vuelve Sherlock Holmes!. In: **Leoplán**, XIX, 454, 20/5/1953; p. 75-79.

\_\_\_\_\_. **La máquina del bien y del mal**. In: LUGONES, Pirí (org.). *Los diez mandamientos*. Buenos Aires: Jorge Álvarez, 1966.

\_\_\_\_\_. **Variaciones en rojo**. 2ª. Edição. México: Siglo Veintiuno, 1985.

\_\_\_\_\_. Carta a Vicky. In: BASCHETTI, Roberto (org.). **Rodolfo Walsh, vivo**. Buenos Aires: de la Flor, 1994.

\_\_\_\_\_. Nota al pie. In: \_\_\_\_\_. **Un kilo de oro**. 3ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 1997a.

\_\_\_\_\_. **¿Quién mató a Rosendo?** 7ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Caso Satanowsky**. Buenos Aires: de la Flor, 1997c.

\_\_\_\_\_. Los métodos del FBI. In: LINK, Daniel (org.). **Rodolfo Walsh. El violento oficio de escribir**. *Obra periodística 1953-1977*. 2ª. Edição. Buenos Aires: Planeta, 1998a.

\_\_\_\_\_. La secta del gatillo alegre. In: LINK, Daniel (org.). **Rodolfo Walsh. El violento oficio de escribir**. *Obra periodística 1953-1977*. 2ª. Edição. Buenos Aires: Planeta, 1998b.

\_\_\_\_\_. La sombra de un pájaro. In: \_\_\_\_\_. **Cuentos para tahúres y otros relatos policiales**. 3ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 1999a.

\_\_\_\_\_. "Tres portugueses bajo um paraguas (Sin contar el muerto)". In: \_\_\_\_\_. *Cuentos para tahúres y otros relatos policiales*. 3ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 1999b.

\_\_\_\_\_. "Las tres noches de Isaías Bloom". In: \_\_\_\_\_. *Cuentos para tahúres y otros relatos policiales*. 3ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 1999c.

\_\_\_\_\_. **“Simbiosis”**. In: \_\_\_\_\_. *Cuentos para tahúres y otros relatos policiales*. 3ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 1999d.

\_\_\_\_\_. **“Transposición de jugadas”**. In: \_\_\_\_\_. *Cuentos para tahúres y otros relatos policiales*. 3ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 1999e.

\_\_\_\_\_. **“En defensa propia”**. In: \_\_\_\_\_. *Cuentos para tahúres y otros relatos policiales*. 3ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 1999f.

\_\_\_\_\_. **Operación masacre**. 21ª. Ed. Buenos Aires: de la Flor, 2000a.

\_\_\_\_\_. **“Zugzwang”**. In: LAFFORGUE, Jorge et ALL. *Textos de y sobre Rodolfo Walsh*. Buenos Aires: Alianza, 2000b.

\_\_\_\_\_. **“El soñador”**. In: \_\_\_\_\_. *Los oficios terrestres*. 4ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 2000c.

\_\_\_\_\_. **“Fotos”**. In: \_\_\_\_\_. *Los oficios terrestres*. 4ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 2000d.

\_\_\_\_\_. **“Imaginaria”**. In: \_\_\_\_\_. *Los oficios terrestres*. 4ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 2000d.

\_\_\_\_\_. **“Curso”**. In: \_\_\_\_\_. *Los oficios terrestres*. 4ª. Edição. Buenos Aires: de la Flor, 2000f.

WHITEHEAD, Don. **La historia del F.B.I**. Buenos Aires: Sopena, 1958. Trad. Rodolfo Walsh.

## **ESTUDOS DE SEMIOLOGIA**

## O CAMPO LÉXICO SEMÂNTICO DO AMOR NA *SITCOM FRIENDS*

Maira Coutinho FERREIRA\*

### Resumo:

Este trabalho se propõe a construir um campo léxico-semântico do amor da língua inglesa a partir das lexias encontradas nas legendas em inglês dos primeiros e últimos episódios das cinco primeiras temporadas da *sitcom* norte-americana *Friends* produzida pela Warner Brothers, cujo tema central é a vida amorosa de seus personagens. Fala-se em “um” campo léxico-semântico porque não se trata do campo que abrange todas as lexias e expressões de língua inglesa relacionadas ao tema amor, e sim apenas daquelas encontradas no *corpus* escolhido. O conceito de lexia adotado é o de Pottier (1978).

**Palavras-chaves:** *Campo léxico-semântico; Inglês; Amor; Sitcom; Friends.*

## THE LEXICAL SEMANTIC FIELD OF LOVE IN THE SITCOM FRIENDS

### Abstract:

The purpose of this work is to create a lexical-semantic field of love of English from lexical units found in the subtitles of the first and last episodes of the first five seasons of the North-American sitcom *Friends* produced by Warner Brothers, whose main subject is the love-life of its characters. It is “a” lexical-semantic field because it does not contain all the English lexical units related to the love subject, but only those found in the chosen *corpus*. The theoretical concept of *lexias* (lexical units) adopted is Pottier’s (1978).

**Keywords:** *Lexical-semantic field; English; Love; Sitcom; Friends.*

### Introdução

O enredo da *sitcom Friends* inclui temas como a procura de emprego e conflitos familiares dos personagens, mas o tema mais frequente são as diversas relações amorosas em que eles se envolvem. Supomos, portanto, que as falas dos personagens constituam um *corpus* rico em itens lexicais do campo conceitual do amor da língua inglesa. A proposta deste trabalho foi demonstrar como exatamente esse campo é

---

\* Doutoranda em Lingüística e Língua Portuguesa – UNESP/Araraquara-SP.  
E-mail: mairacferreira@gmail.com

constituído. Por isso, as perguntas de pesquisa foram: (1) quais lexias compõem o campo léxico-semântico do amor? (2) quais subcampos léxico-semânticos podem ser formados a partir da identificação de traços de significação comuns entre grupos de lexias?

Acreditamos que a *sitcom Friends* nos permite visualizar a língua inglesa em uso no universo das relações amorosas no contexto de Nova York entre 1994 e 2004, e que o campo léxico-semântico do amor (*love*) pode oferecer subsídios para professores, aprendizes, tradutores e dicionaristas que lidam com essa língua.

### ***A sitcom Friends***

A *sitcom*, abreviação da expressão *situation comedy* (comédia de situação), caracteriza-se por histórias curtas centradas na vida e nas ações de uma determinada família ou grupo de pessoas que agem como uma família. A *sitcom* é um estilo dramático tipicamente norte-americano no qual a exposição, o conflito, o clímax e o desfecho acontecem todos em um episódio de aproximadamente trinta minutos. Geralmente cada episódio retrata uma situação cômica específica nas vidas dos personagens principais, e os episódios subsequentes estruturam-se sobre os anteriores, dando aos telespectadores uma ideia geral dos personagens e das relações entre eles (GRIMM, 1997, p. 380).

*Friends* foi exibida pelo canal Warner Channel da Warner Bros de 1994 a 2004, e a história se passa no centro da cidade de Nova York, no bairro Greenwich Village. Os personagens são os irmãos Ross Geller (David Schwimmer) e Monica Geller (Courteney Cox Arquette), o amigo de faculdade de Ross, Chandler Bing (Mathew Perry), a amiga de infância de Monica, Rachel Greene (Jennifer Aniston), e outros dois amigos: Joey Tribbiani (Matt LeBlanc) e Phoebe Bufay (Lisa Kudrow), todos com mais ou menos a mesma idade.

A maior parte das cenas acontece no apartamento de Monica e no café Central Perk. Segundo os co-criadores e produtores executivos do programa, Kevin S. Bright, Marta Kauffman e David Crane, a ideia surgiu do interesse de Crane e Kauffman de escrever sobre os dez anos em que moraram em Nova York após saírem da faculdade. Durante as dez

temporadas, os seis amigos têm vários relacionamentos amorosos com diferentes graus de envolvimento emocional e físico, permeados de questões como diferença de idade ou de situação econômica.

O relacionamento de Ross e Rachel pode ser considerado o tema central, a unidade dramática maior da sitcom *Friends*, seguido pelo relacionamento de Chandler e Monica. No entanto, cada episódio tem começo meio e fim e dentro deles a atuação de cada personagem é equilibrada a ponto de não se poder afirmar que Ross e Rachel são personagens centrais. Pelo contrário, o enredo de cada episódio é subdividido em duas ou três tramas que envolvem cada uma, três ou dois dos seis amigos, numa divisão quase sempre equivalente em relação ao tempo.

### **Lexias e campos léxico-semânticos**

Diante da falta de consenso quanto ao conceito de palavra, muitos linguistas passaram a cunhar diferentes termos numa tentativa de resolver esse problema terminológico. Um dos termos mais largamente utilizados é o termo *lexema* que, segundo Biderman (2001, p.169), designa a unidade léxica abstrata em língua, que se manifesta, no discurso, em formas fixas ou variáveis denominadas *lexias*.

Para Pottier (1978, p.269), *lexia* é uma unidade lexical memorizada, que nasce de um hábito associativo e, em geral, de um processo lento de lexicalização de uma sequência. Quanto aos tipos de *lexias*, ele equipara a *lexia simples* à palavra em sua concepção tradicional, como *cadeira* e *comia*. Já a *lexia composta* resulta de uma integração semântica que se manifesta formalmente, como em *saca-rolha*, e a sequência em vias de lexicalização é chamada *lexia complexa*, exemplificada por *guerra fria*, *complexo industrial*, *sinal vermelho* etc, e pelas siglas. Por fim, as *lexias complexas* que alcançam o nível de um enunciado ou texto, como nos casos de provérbios e preces, são chamadas *lexias textuais*.

*Lexias* com um traço de significação comum, como aquelas relacionadas a cores, ou a atividades esportivas, por exemplo, formam os chamados campos léxico-semânticos. Observamos que não há consenso

entre os autores acerca das noções de campo semântico e de campo léxico. O campo semântico é definido como o conjunto de possíveis significações de uma palavra (BIDERMAN, 2001) e como uma divisão do espaço semântico (LEHRER, 1974), que são formulações muito diferentes, pois estaríamos chamando de campo semântico tanto os vários significados da palavra *sorte*, por exemplo, quanto uma área conceitual, como *cores* ou *máquinas*.

Outra evidência dessa falta de consenso está na semelhança entre a definição de campo semântico de Mounin (1979) e a definição de campo léxico de Genouvrier e Peytard (1974): unidades léxicas que representam conceitos incluídos dentro de uma etiqueta e palavras que designam diferentes aspectos de uma noção. Essas duas definições se aproximam muito da afirmação de Coseriu (1980) de que campos lexicais podem ser definidos como paradigmas lexicais, isto é, como estruturas lexemáticas opositivas: “um campo lexical caracteriza-se pelo fato de que resulta da repartição de um conteúdo lexical contínuo entre vários lexemas que se opõem de maneira imediata uns aos outros, por meio de traços [de conteúdo] distintivos mínimos” (1980, p.199).

Diante desse impasse terminológico, optamos pelo nome campo léxico-semântico, por duas razões: primeiro, porque consideramos o léxico a materialidade do domínio semântico e, de fato, não é possível pensar e conceber um campo semântico sem o suporte do léxico, tanto que todas as definições de campo semântico que consultamos contêm termos como palavra, léxico, unidades léxicas etc; e, segundo, porque entendemos o *amor* tanto como um fragmento do espaço semântico, uma área conceitual, quanto como uma etiqueta, ou um conteúdo lexical contínuo, composto por um conjunto de lexemas.

O campo léxico-semântico construído neste trabalho pode ser considerado uma hierarquia do tipo taxonomia (CRUSE, 1986, p.137), caracterizada, primeiramente, pela relação de sentido chamada taxonímia: o elemento inferior na relação vertical de dominância é um tipo, uma das configurações do elemento superior, portanto este está contido naquele.

Outra característica de uma taxonomia é a relação horizontal entre elementos chamada co-taxonímia, que se refere à conexão entre eles. No exemplo a seguir (figura 1), a relação entre “frutas” e “maçã” e entre “frutas” e “banana” é a relação de taxonímia, ou seja, “maçã” e “banana” são tipos de frutas e estão inseridas na classe “fruta”. Já a relação entre “maçã” e “banana” é a relação de co-taxonímia: a conexão entre as duas está no fato de ambas serem tipos de frutas.

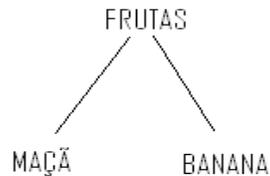


Figura 1

O campo conceitual do amor neste trabalho é o que compreende o universo das relações amorosas entre casais (incluindo os casais de homossexuais), ou seja, as de natureza romântica e/ou sexual, que começam geralmente com a paquera, podem passar por vários níveis de comprometimento (namoro, noivado, casamento) e terminar de várias formas (rompimento de namoro ou de noivado, divórcio). Durante esse tipo de relação, são manifestações físicas típicas o beijo na boca e todas as ações de natureza sexual, e há diferentes espécies e graus de sentimentos, desde um interesse ou atração física até o amor, considerado o mais intenso deles. Portanto, as lexias que compõem o campo léxico-semântico *love* são aquelas que se referem a algum desses sentimentos, tipos de relacionamento ou manifestações físicas.

### **Metodologia**

O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi assistir aos primeiros e últimos episódios das cinco primeiras temporadas da *sitcom Friends* e mapear todas as lexias relacionadas ao tema amor presentes nas legendas em inglês, registrando seus contextos extra-linguísticos, porque, no contexto das *sitcoms*, “a relação entre o diálogo e a situação extra-linguística é intensa e recíproca (...). O real sentido das unidades individuais de significado depende tanto da situação extra-linguística

quanto do contexto linguístico” (VELTRUSKY *apud* BASSNETT-McGUIRE, 1988, p. 121).

O segundo passo foi a identificação do traço de significação comum entre as lexias encontradas e das relações de conteúdo mais específicas que permitiram distribuí-las em sub-campos. Para isso, analisamos suas definições em quatro dicionários: *Random House Webster’s Unabridged Dictionary* (2001), *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995), *Collins Cobuild Advanced Learner’s English Dictionary* (2003) e Novo Dicionário Folha Webster’s (1997).

As lexias não encontradas nos dicionários tiveram seus significados depreendidos dos contextos em que ocorreram para que fossem agrupadas nos subcampos léxico-semânticos. Por fim, compusemos o campo léxico-semântico *love* por meio da união dos subcampos em estrutura arbórea (taxonômica).

#### **Análise dos dados: a formação do campo léxico-semântico *love***

Após o mapeamento e análise das lexias, traçamos dez sub-campos léxico-semânticos. O sub-campo *flirt* (figura 2) reúne as lexias que se referem a ações e acontecimentos típicos da fase da paquera; os traços de significação comuns entre as lexias que o compõem são os termos *attractive* e *attracted*.

No sub-campo *date* (figura 3) estão às lexias relacionadas aos primeiros encontros amorosos entre pessoas e aos relacionamentos com menor grau de comprometimento. Os traços de significação comuns entre as lexias desse campo são os termos *go out*, *spend time/evening*, *social appointment/activity*.

Já o sub-campo *relationship* (figura 4) refere-se aos relacionamentos amorosos com maior grau de comprometimento, que, em geral, antecedem o pedido de casamento. Os traços de significação comum entre as lexias neste caso são os termos *relationship* e *love*.

O sub-campo *feeling* (figura 5) reúne lexias que exprimem sentimentos, cujos traços comuns de significação são os termos *feel/feeling*, *love* e *affection*. A lexia simples *appreciate*, cuja definição não traz algum desses termos, foi incluída nesse campo porque foi

utilizada por Ross para explicar a Rachel como um homem deveria se sentir em relação a ela.

O sub-campo *physical contact* (figura 6), por sua vez, traz as lexias relacionadas aos contatos físicos com conotação romântica que os casais podem realizar. O traço de significação comum entre elas é o termo *love*, e é importante observar que ele aparece na definição da lexia simples *kiss* que expressa a ação de beijar, mas não é encontrado nas definições dos substantivos *kiss* e *kisser*; esses foram inseridos neste sub-campo porque em todas as suas ocorrências no corpus referiam-se a beijos e pessoas em contextos amorosos.

A cerimônia de casamento é retratada pelo sub-campo *wedding* (figura 7), cujas lexias têm como traços de significação comuns os termos *wedding* e *get married*. Incluímos neste sub-campo as lexias *reception* e *rehearsal dinner*, por fazerem parte das tradições do casamento. Já o casamento como espécie de relacionamento entre duas pessoas, considerado a partir da cerimônia, está representado no sub-campo *marriage* (figura 8). Os traços de significação comuns entre as lexias que o compõem são os termos *marriage* e *married*. A lexia simples *anniversary* foi incluída neste sub-campo, apesar da possibilidade de ser incluída no sub-campo *relationship*, já que há aniversários tanto de casamento, quanto de namoro.

O sub-campo *sex* (figura 9) reúne as lexias relacionadas aos atos de caráter sexual, cujos traços de significação comuns são os termos *sex*, *sexual* e *sexually*. Acrescentamos neste sub-campo também as lexias *girth*, *stamina*, *sexually*, *do it*, *do somebody* e *fantasy*, porque são todas relacionadas a sexo.

O sub-campo *breakup* (figura 10) abrange as lexias relacionadas aos rompimentos das várias espécies de relações amorosas, e o principal traço de significação comum entre elas é o termo *end*.

Por fim, o sub-campo *people* (figura 11) é formado por lexias que representam tipos de pessoas consideradas em relação a seu comportamento ou status no âmbito dos relacionamentos amorosos. Os traços de significação comuns entre essas lexias são os termos *someone*, *woman/man* e *attractive*.

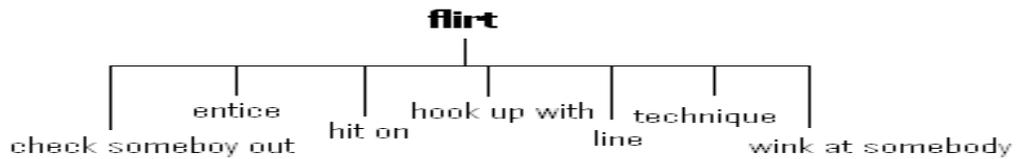


Figura 2

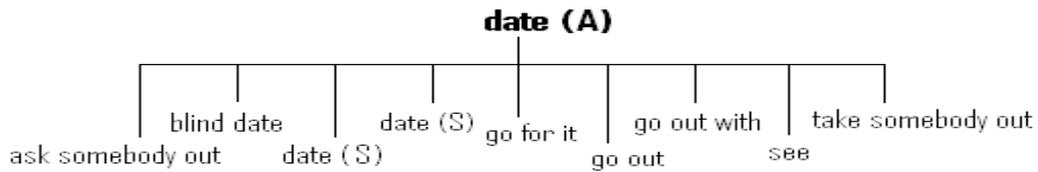


Figura 3

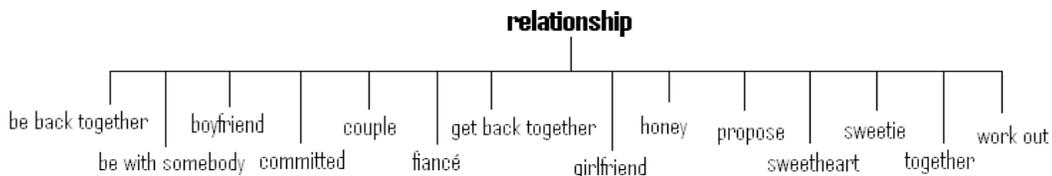


Figura 4

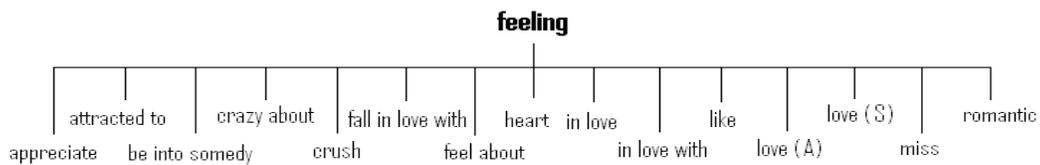


Figura 5

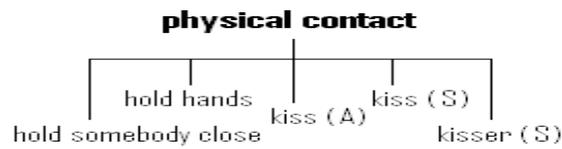


Figura 6

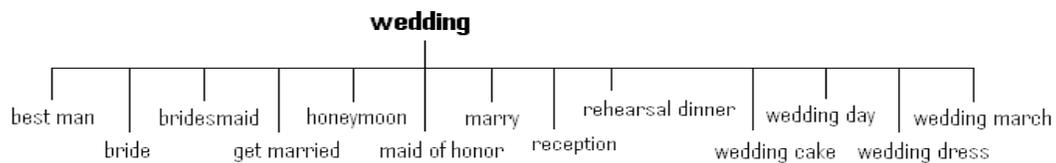


Figura 7

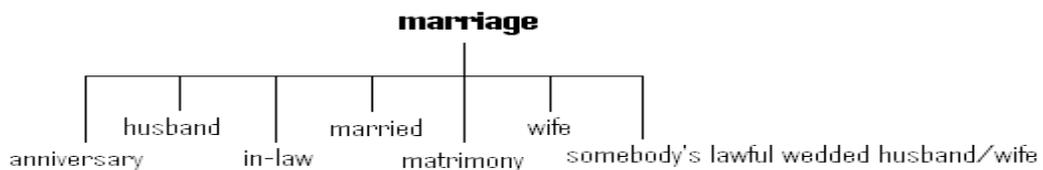


Figura 8

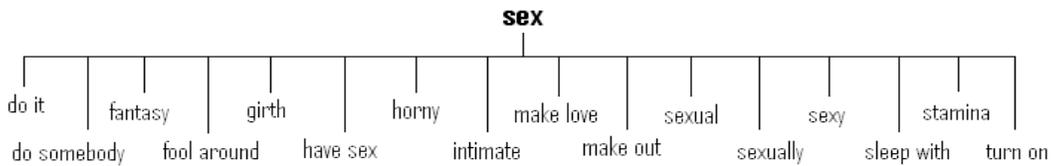


Figura 9

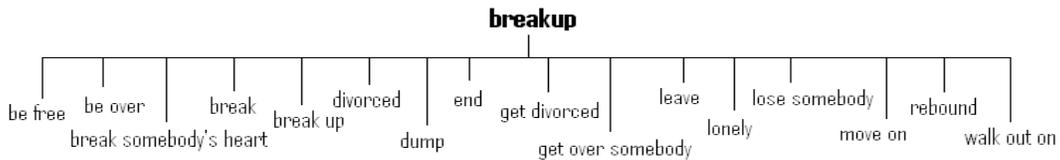


Figura 10

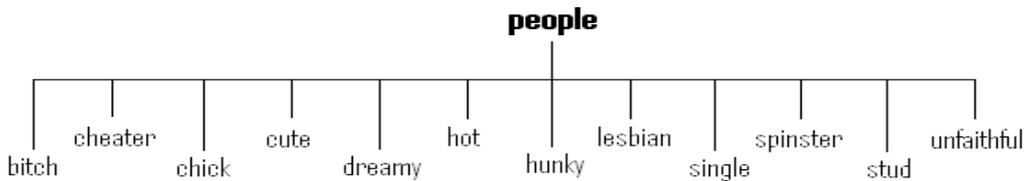


Figura 11

A partir da união desses sub-campos léxicos, foi possível compor o seguinte campo léxico-semântico do amor:

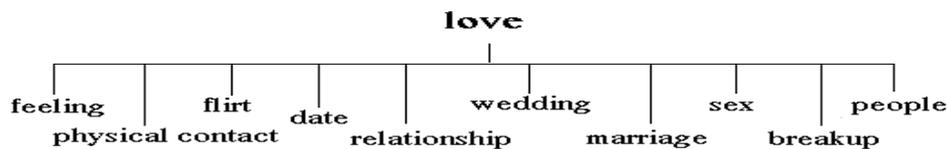


Figura 12

### Considerações finais

Percebemos que várias formas de relacionamento amoroso são abordadas pela *sitcom Friends*, já que foram encontradas desde lexias relacionadas à paquera e ao sexo a lexias relacionadas ao casamento como instituição e como espécie de relação. Substantivos que variam quanto ao gênero foram encontrados em suas duas formas, masculina e feminina, como é o caso de *boyfriend* e *girlfriend* e de *husband* e *wife*.

A identificação dos traços de significação comuns entre lexias, para sua inclusão nos sub-campos, foi muito facilitada pela utilização dos dicionários *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995) e *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary* (2003), porque eles trazem definições e explicações mais detalhadas; enquanto o

dicionário *unabridged*, direcionado para falantes nativos da língua, tem definições mais concisas e de vocabulário mais específico.

A primeira pergunta da pesquisa – quais lexias compõem o campo léxico? – foi respondida satisfatoriamente pela identificação e pela análise das 121 lexias relacionadas ao amor. A segunda pergunta – quais sub-campos léxicos podem ser formados a partir da identificação de traços de significação comuns entre grupos de lexias? – também foi respondida, com a definição dos dez sub-campos que organizam as lexias que formam o campo léxico-semântico do amor.

Acreditamos que este estudo contribua para o conhecimento do léxico da língua inglesa e esperamos que tenha também despertado ou fomentado o interesse pelo estudo dos campos léxicos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thiago; MAYOR, Andréa S. O Amar, o Amor: uma perspectiva contemporâneo-ocidental da dinâmica amorosa para os relacionamentos. In: STARLING, Roosevelt; CARVALHO, Kellen. **Ciência do Comportamento Humano: conhecer e avançar**. v. 5. São Paulo: ESETec, 2006. p. 99-105.

BASSNETT-McGUIRE, Susan. **Translation Studies**. Londres: Routledge, 1988. 192p.

BIDERMAN, Maria T C. **Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 356 p.

CARDOSO, Elis de Almeida. O léxico de Drummond na caracterização do amor. **Estudos Linguísticos XXXVI(1)**. Janeiro-abril. São Paulo, 2007. p. 77-86.

**Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary**. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2004. 1712 p.

CRUSE, D. A. **Lexical semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 310 .

**Friends**: As dez temporadas completas. Produção: Kevin S. Bright; Marta Kauffman; David Crane. Intérpretes: Courteney Cox Arquette; David Schwimmer; Jennifer Aniston; Lisa Kudrow; Matt LeBlanc; Matthew Perry. Los Angeles: Warner Brothers, c1994. 40 DVDs, color. Produzido por Warner Home Video.

GIL, Beatriz D. Quem mandou você gostar? Um estudo léxico-semântico do amor-paixão em letras de música preferenciais de alunos do ensino médio (SP). **Tese Doutorado em Semiótica e Linguística Geral**. FFLCH/USP, São Paulo, 2002.

GRIMM, Elisa L. Humor and equivalence at the level of words, expressions, and grammar in an episode of “The Nanny”. In: **Cadernos de tradução**. V.2. Florianópolis: UFSC, 1997.p.379-399.

JAMES, Carl. **Contrastive Analysis**. New York: Longman, 1980. 208 p.

LEHRER, Adrienne. **Semantic fields and lexical structure**. Amsterdam: North-Holland, 1974. 225 p.

**Longman Dictionary of Contemporary English**. Harlow: Longman, 1995. 1668 p.

MESSA, Márcia R. A cultura desconectada: sitcoms e séries norte-americanas no contexto brasileiro. **Unirevista**. v.1 n.3. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p.1-9.

**Novo Dicionário Folha Webster’s**. São Paulo: Publifolha, 1997. 638 p.

PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006. 206 p.

POTTIER, Bernard. **Linguística geral**: Teoria e descrição. Rio de Janeiro: Presença, 1978. 320 p.

**Random House Webster’s Unabridged Dictionary**. New York: Random House Reference, 2001. 2230 p.

RALLE, Roselis B. Campo semántico-discursivo del amor em la telenovela mexicana y brasileña. **Cuicuilco**. v.9. n.24. México: ENAH, 2002. p.1-27.

REES, Dilys K. The American sitcom in a Brazilian setting. **English Today** 81. v.21. n. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p.28-33.

SIVERTSEN, Eskil. **William K. Rawlins’ dialectical theory of friendship**: An exploration of friendship in contemporary USA and a look at the television Sitcom, Friends. Ithaca: Ithaca College, 2003. 21p.

TIBURI, Marcia. O amor: promessa e dúvida. **Vida Simples**. ed. 46. São Paulo: Abril, 2006. p. 56-57.

## LEITURA DE IMAGEM: A SEMIÓTICA EM SALA DE AULA.

*Patricia Kiss Spineli\**

### **Resumo?**

O artigo discute o uso das categorias de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade do filósofo Charles Sanders Peirce na análise de imagens e sugerir seu uso em exercícios educacionais para alunos do ensino superior. Além disso, o artigo registra como o suporte e local em que a imagem é apresentada influenciam na interpretação do signo. Como exemplo, são analisadas duas imagens fotográficas de Luiz Eduardo R. Achutti, que fazem parte da coleção Pirelli do Museu de Arte de São Paulo.

**Palavras-chave:** *Educação; Semiótica; Análise de imagem; Fotografia; Suporte.*

## THE READING OF IMAGE: SEMIOTICS IN THE CLASSROOM

### **Abstract:**

The paper discusses the use of the philosopher Charles Sanders Peirce's categories for image analysis and suggests their application in educational exercises for undergraduate students. Besides, the paper comments on how the support and place in which the images are presented affect the signal interpretation. As an example, we analyse two photographs by Luiz Eduardo R. Achutti, which are part of the Pirelli collection of the Museu de Arte de São Paulo, are analyzed.

**Keywords:** *Education; Semiotics; Image analysis; Photography; Support.*

### **Introdução**

O mundo contemporâneo está permeado de imagem e o ser humano comunica-se e tenta organizar-se por meio dela. Mesmo apreendendo o mundo visualmente, antes mesmo do uso da palavra, ainda é pouco consolidada no sistema educacional uma pedagogia que efetivamente considere a importância da leitura visual e de seu universo estético e simbólico. Nas palavras de Caleb Gattegno (*apud* DONDIS, 2000, p. 60),

---

\* Especialista em Fotografia pela Universidade Estadual de Londrina – Docente dos cursos de Publicidade e Propaganda e Moda da Instituição Moura Lacerda.  
E-mail: *patriciakiss@ymail.com*

*“embora usada por nós com tanta naturalidade, a visão ainda não produziu sua civilização”.*

Na sociedade contemporânea, discute-se a necessidade de uma alfabetização visual que possa expressar-se na leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual, considerando cultura visual como diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade (KNAUSS, 2006). Além disso, os estudos em cultura visual mostram que “(...) interrogam o papel de todas as imagens na cultura que podem ser comparadas como representações visuais produzidas no âmbito da produção cultural, não deixando espaço para antigas categorias do campo das artes, como obra-prima, criação do gênio ou arte menor” (KNAUSS, 2006). Desde as vitrinas das cidades aos anúncios para web, presencia-se a construção da mensagem por meio de imagens na sociedade contemporânea, imersa na cultura visual. Com isso, faz-se necessário formar cidadãos que possam compreender e interpretar o mundo em que vivem, em outro sentido, não apenas no âmbito da palavra escrita e, com isso, agregar valor a essa sociedade.

O crescente interesse pelo visual tem levado historiadores, antropólogos, sociólogos e educadores a discutirem as imagens e a necessidade de uma alfabetização visual (SARDELICH, 2006). A cada dia as pessoas são bombardeadas com informações verbais e não verbais que chegam principalmente por intermédio das novas tecnologias de informação (computadores, internet, celular). Além disso, vive-se numa sociedade em bit, onde a digitalização social faz com que signos sejam processados pela lógica binária do computador. Serviços são codificados e manipulados no 0/1 – essa desmaterialização da economia proporciona aumento na rapidez e produção. As sociedades pós-industriais são programadas e performatizadas pela tecnociência para produzir cada vez mais e mais rápido (SANTOS, 1995). Uma das características dessa informação em bit é sua difusão em blip, ou seja, o sujeito recebe pontos, fragmentos aleatórios de informações, que não formam um todo, mas têm importantes efeitos culturais, sociais e políticos. Surgem algumas questões prementes: o que fazer com toda essa informação?

Como estabelecer relações? Como interpretá-las? Com isso, surge a importância de uma alfabetização visual para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais acessíveis a todas as pessoas, já proposta por Donis Dondis. (DONDIS, 2000).

A semiótica, como ciência geral de todas as linguagens (SANTAELLA, 1992), discute, principalmente, a construção do signo<sup>5</sup> e a relação entre esses signos. É uma forma de ler e compreender o verbal e o não verbal. Com isso, é cabível seu uso para o exercício de análise de imagens, já que investiga todas as linguagens possíveis, objetivando examinar qualquer fenômeno de produção de significado e sentido. Dentre os vários autores, formulações e estudos da semiótica, foi escolhida a Semiótica Peirciana, que aborda a fenomenologia e a teoria geral dos signos.

### **Análise das categorias fenomenológicas**

A Fenomenologia é a ciência que estuda os elementos universalmente presentes em todos os fenômenos e se preocupa com as aparências no universo da experiência. Para Peirce (2003), fenômeno é tudo aquilo que se apresenta à mente sem considerar a realidade. Os fenômenos podem ser categorizados a partir do modo como se apresentam à mente. Sendo classificados em Primeiridade, Secundidade e Terceiridade:

*As categorias (...) dizem respeito às modalidades peculiares com que os pensamentos são informados e entretidos. Enfim: camadas interpenetráveis e, na maior parte das vezes, simultâneas, se bem que qualitativamente distintas (SANTAELLA, 1983, pg.42).*

Primeiridade é o estado de contemplação sem qualquer referência, sem fazer conexão com mais nada; é um estado de consciência que ainda

---

<sup>5</sup> Para Peirce, signo é uma coisa que representa outra coisa: seu objeto. Ele só funciona como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. O signo não é o objeto. Está apenas em seu lugar. Assim, a palavra casa, a fotografia de uma casa, a maquete de uma casa, são todos signos do objeto casa. (SANTAELLA, 1992)

não foi pensado. É a primeira apreensão das coisas, que para nós aparecem (PEIRCE, 2003).

Secundidade é o choque, é o estado de experiência; é a reação em relação ao mundo, “a consciência de um certo sentimento sendo rompido por um outro (...). Um acontecimento que se força contra o pensamento, levando a uma mudança na consciência” (CONTANI; PIRES, 2005, p.3). É o reconhecimento dos elementos contemplados.

Terceiridade é o despertar para o conhecimento, para a aprendizagem, aproximando o primeiro do segundo numa síntese intelectual, que corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, pelo qual o mundo pode ser representado e interpretado (PEIRCE, 2003).

Em suma, por Primeiridade, entende-se aquilo que é, sem referência a nada mais, uma impressão não analisável, pura qualidade de ser e sentir. Secundidade é aquilo que é em relação ao outro, mas não se referindo a um terceiro – é a consciência reagindo em relação ao mundo. E Terceiridade é aquilo que mantém uma relação triádica, colocando-se em relação mútua tanto a um segundo quanto a um terceiro (PEIRCE, 2003), a camada do pensamento em signos por meio do qual representamos e interpretamos o mundo, em que se produz um signo pela consciência. É o pensamento que faz a mediação entre a pessoa e o fenômeno. Nas palavras de Contani & Pires (2005):

Parece (...) que as verdadeiras categorias da consciência são: primeiro, sentimento, a consciência que pode ser incluída com um instante de tempo, consciência passiva de qualidade, sem reconhecimento ou análise; em segundo lugar, consciência de interrupção no campo da consciência, sentido de resistência, de um fato externo, de alguma outra coisa; em terceiro lugar, consciência sintética, ligação com o tempo, sentido de aprendizagem, pensamento. (CONTANI ; PIRES, 2005, p. 171)

O uso das categorias fenomenológicas para o início de exercícios de leitura de imagens é fundamental para que o aluno compreenda o

processo de construção da linguagem e, posteriormente, consiga compreender a relação entre signos, já que por meio da aparência dos fenômenos pode-se descrever o contato com a imagem. Após a explanação das categorias segue-se a análise da imagem para a lógica triádica interna ao signo, na qual as categorias, também operam. Nessa relação triádica, faz-se o exame do signo em si mesmo, o signo com o objeto – estudo da relação do signo com aquilo que ele representa e relação do signo com seu interpretante – e o estudo da relação do signo com todos os tipos interpretativos por ele produzidos. O artigo não aborda a relação entre os signos, mas sugere que o assunto seja estudado e aplicado posteriormente à análise fenomenológica.

### **O uso da semiótica para a análise da imagem**

A discussão em voga na sociedade contemporânea se dá em torno da alfabetização visual. O século XX (como provavelmente também será o século XXI) é reconhecido como o da sociedade da imagem dentro de uma cultura visual. No entanto, falta ainda às pessoas argumentos teóricos para compreensão e interpretação dessas imagens.

Kellner (apud SARDELICH, 2006) argumenta que ler imagens criticamente implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar essas imagens, analisando tanto a forma como são construídas e como operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que comunica em situações concretas. Para Kleiman e Moraes (1999), o desenvolvimento do letramento requer a exposição do aluno a vários tipos de texto em eventos variados, pois quando o aluno interage com diversas fontes de informação é encaminhado a se engajar em variadas práticas sociais de leitura: aprende a observar, perceber, relacionar, comparar, abstrair, criticar, construir generalizações e a falar sobre um determinado assunto. Esse mesmo raciocínio pode ser utilizado no tratamento da linguagem não verbal, por meio do uso de vários tipos de imagens oriundas de diversas fontes de informação para despertar a capacidade crítica do aluno na sua leitura.

Devido a um déficit na educação fundamental, em que a maioria das instituições de ensino dá ênfase ao ensino da linguagem verbal e

difícilmente aborda o ensino do não-verbal, parte dos estudantes universitários apresenta dificuldades para ler e interpretar uma imagem, ou o faz apenas superficialmente.

A expressão *leitura de imagens* começou a ser utilizada na área de comunicação e artes no final da década de 1970 (SARDELICH, 2006), com a explosão do audiovisual, baseado principalmente na noção de que uma imagem incorpora códigos e, para lê-la, é necessário o conhecimento e compreensão desses códigos. A Semiótica foi uma das teorias que influenciou essa tendência de leitura de imagens.

No entanto, William Mitchell (apud SARDELICH, 2006) adverte que apesar de a noção do visual constituir uma dimensão diferente da linguagem verbal, isso não significa que as duas sejam antagônicas ou que a cultura visual isole a verbal e não verbal; ao contrário, a cultura visual inclui a relação entre todos os signos. O estudo da imagem é algo móvel, pois a cada momento são incorporados novos aspectos relacionados às representações, e a cada instante há mudanças e acréscimo de repertório individual, assim como as alterações do repertório consolidado.

Nesse contexto, não há como manter um ensino cartesiano para a análise de imagem, já que não existem apenas receptores e leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação com a obra é interativa e não passiva, já que “as representações que as pessoas constroem da realidade derivam das suas características sociais, culturais e históricas do indivíduo. É necessário compreender o que se representa para compreender as próprias representações” (SARDELICH, 2006). Uma construção eficiente do ensino de análise da imagem deve averiguar como é possível ampliar as conexões do aluno para que todo o grupo possa organizar discursos com os saberes que todos possuem, desligando-os da dualidade educador/educando e de ensino/aprendizagem. Ou seja, em uma concepção pós-moderna de ensino se valoriza a troca de experiências, o aluno participa ativamente da aula, construindo juntamente com o educador a informação.

A semiótica, como uma ciência formal e abstrata, preocupa-se com o estudo da linguagem e dos signos, agindo de forma

interdisciplinar, não se limitando às disciplinas que explícita ou implicitamente estudam processos sógnicos, já que adota a posição de metadisciplinar “toma todas as outras disciplinas sob seu domínio, independentemente de elas estudarem processos sógnicos (humanidades, ciências sociais) ou não (física, química) (SANTAELLA, 1992, pg.45).

Apesar de a preocupação com o estudo dos signos remeterem ao clássico grego, somente a partir da metade do século XX a Semiótica ganhou destaque como uma nova área do saber. Desde então, ela assumiu uma tendência propagadora, sendo responsável por introduzir no modelo de leitura da imagem as noções do significado entendido objetivamente – a descrição de situações, figuras, pessoas em um espaço e tempo – e do entendido subjetivamente, que se refere àquilo sugerido pela imagem e à mercê do julgamento do intérprete. Sendo assim, a abordagem semiótica enfatiza a leitura da imagem a partir dos seguintes códigos (SARDELICH, 2006):

- **Espacial:** ponto de vista (acima/abaixo; esquerda/direita);
- **Gestual e Cenográfico:** sensações que os gestos produzem no leitor (tranquilidade, nervosismo);
- **Lumínico:** fonte de luz (cima/baixo; frente/lado);
- **Simbólico:** convenções (pomba simbolizando paz, caveira simbolizando a morte);
- **Gráfico:** imagens tomadas de perto, de longe;
- **Relacional:** relações espaciais que criam um direcionamento do olhar no jogo de tensões, equilíbrio, antagonismos.

### **A fotografia como imagem para análise**

A mensagem fotográfica não é estruturada em códigos formais como a escrita (BONI, 2005). Por não necessitar de uma estrutura formal de leitura, a maioria das pessoas, mesmo as não alfabetizadas, pode ler e interpretar uma imagem. No entanto, o grau de leitura depende do repertório visual e cultural de cada um, não sendo necessário o uso de um código formal, mas há a necessidade de uma sistematização da

leitura, para que não sejam imputadas interpretações não sugeridas pela imagem, ou seja, interpretações além do que a imagem de fato oferece ao leitor. Assim, essa condução da leitura poderá fazer com que o leitor aumente o seu leque de interpretação em relação àquela imagem. Devido ao caráter indicial, a imagem fotográfica, nesse ponto, poderá ser de utilidade para uma introdução ao exercício de leitura não verbal.

A fotografia é uma manifestação de linguagem e sempre permite algum tipo de leitura, (...) por mais simples e ingênua que seja (BONI, 2005). Dessa forma, é por meio da linguagem fotográfica que se pode codificar sua “escrita”. Como a linguagem visual é acessível à quase todo ser humano, infere-se que ela facilite a aplicação dos exercícios de leitura de imagem.

A fotografia é percebida como um bem cultural, um patrimônio para ser reconhecido, conservado e divulgado. Para Santaella (2005), podem ser identificados três paradigmas na história da produção de imagens pelo homem: o pré-histórico, que se refere a imagens com produção manual (desenho, pintura, escultura); as imagens com conexão dinâmica e física com algo que existe no mundo, classificadas como segundo paradigma (fotografias, filmes, vídeo); e, o terceiro paradigma, que seriam as imagens sintéticas ou infográficas (computacionais). Segundo essa classificação, a imagem fotográfica pode ser incluída no segundo paradigma, já que ela se baseia na captura da luz, por um equipamento fotográfico, emanada de algum objeto existente, estabelecendo uma conexão física com algo que existe no mundo. Essa classificação cabe apenas para a captura convencional da imagem fotográfica, visto que atualmente é possível e praticado o uso da fotografia virtual, em que toda a imagem é modelada via computação gráfica, nesse caso enquadra-se no terceiro paradigma.

Ainda em sua classificação, Santaella (2005) identifica os paradigmas por intermédio dos meios de produção, papel do agente, natureza da imagem, meios de armazenamento, imagem e mundo, meios de transmissão e papel do receptor. Quanto à fotografia, os meios de produção seriam processos automáticos de captação da imagem. Os meios de armazenamento seriam o negativo, algo reproduzível. O papel

do agente, a captura do real, o ponto de vista do sujeito. Em natureza da imagem, a captura do visível. Imagem-mundo a metonímia, o modelo fixo. Por último, o papel do receptor que seria a observação, reconhecimento e identificação.

A fotografia é vista pela semiótica como um signo, uma coisa que representa outra: seu objeto. O signo não é o objeto, está apenas no lugar dele, portanto, somente poderá representá-lo de certo modo e em certa capacidade. A fotografia de Achutti (2007), analisada neste artigo, por exemplo, é um signo da composição de um acontecimento ocorrido em 1980 na Casa do Estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Ao entrar em contato com esse signo, que representa algo ocorrido há 28 anos, o receptor passará pelas três categorias fenomenológicas de Peirce: primeiridade, secundidade e terceiridade. No entanto, as categorias fenomenológicas não precisam ser abordadas racionalmente, ao se fazer a análise da imagem, mas esse exercício, em um primeiro instante, oferece ao aluno a dimensão do processo de compreensão de uma imagem.

Fotografias, assim como a televisão e o cinema, são hipóícones, signos que representam seus objetos por semelhança e índices, pois são signos híbridos produzidos por máquina.

São, contudo também índices porque essas máquinas são capazes de registrar o objeto do signo por conexão física. A respeito da fotografia, Peirce esclarece: “O fato de sabermos que a fotografia é o efeito de radiações partidas do objeto, torna-a um índice e altamente informativo. (SANTAELLA, 1983, p.69)

### **Análise da fotografia de Achutti**

Fotógrafo formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1985, e mestre em Antropologia Social pela mesma Instituição, Luiz Eduardo Robinson Achutti, sempre participou do cenário fotográfico brasileiro. Atua em Antropologia Social e em Psicologia Social, conduzindo pesquisa na área de documentação e antropologia visual.

As fotografias de Achutti proporcionam a discussão da análise fotográfica em sala de aula, uma vez que resgatam a discussão teórica do fazer etnográfico e do trabalho de campo em antropologia, já que o autor tem como ponto central as possibilidades de articular a construção de imagens fotográficas com a perspectiva do pensamento antropológico (ACHUTTI, 1997). Essa perspectiva é válida, principalmente, para cursos de ciências humanas em que esse olhar sobre o homem é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno.

Achutti prima por temas marcados pela dinâmica do movimento. O fotógrafo sintetiza em um único momento a essência do acontecimento, sem deixar de capturar detalhes em imagens que pulsam na imaginação do espectador e se contrapõem à condição estática do suporte.

Duas fotografias de Achutti “Invasão de Mulheres na Casa do Estudante da UFRGS, Porto Alegre, RS, 1980” e “Mecânicos da Oficina da Rede Ferroviária, Porto Alegre, RS, 1996” foram expostas na 15ª edição da Coleção Pirelli/Masp no Museu de Arte de São Paulo em 2007 e anexadas ao livro da coleção (Figuras 1 e 2). O projeto da Coleção Pirelli/Masp de São Paulo objetiva rastrear a produção fotográfica de modo a estabelecer parâmetros efetivos para análise das diferentes correntes estéticas e tendências que permeiam a expressão fotográfica no Brasil, assim como divulgar essas obras, visando fixar sua memória. Essas foram as metas propostas para a formação de uma coleção centrada na fotografia contemporânea. O acervo dos quinze anos da Coleção conta com novecentas e duas fotografias, produzidas por duzentos e quarenta e cinco autores de todo o país. É uma contribuição estética e social e serve como referência para estudos ao ser exibida e compartilhada.

A fotografia “Invasão de Mulheres na Casa do Estudante” (Figura 1) é utilizada neste artigo como exemplo do pensamento em primeiridade, secundidade e terceiridade, proporcionando ao leitor da imagem uma visão sobre as três categorias da fenomenologia. Em um primeiro momento, ao olhar a imagem, o receptor desenvolve com ela uma relação de contemplação sem referências, absorção. É um instante de fruição em que a imagem diante dos olhos não faz conexão com qualquer outro signo. O sujeito que a contempla absorve sensações. Essa

primeira apreensão da imagem, que aparece ao olhar é uma impregnação de texturas, tonalidades de cinza, linhas retas. Há apenas a contemplação dos elementos plásticos sem determiná-los. É evidente que os elementos citados acima durante a manifestação da primeiridade não são reconhecidos nestes termos pela mente do observador, já que:

Consciência em primeiridade é qualidade de sentimento e, por isso mesmo, é primeira, ou seja, a primeira apreensão das coisas que para nós aparecem, já é tradução mediada entre nós e os fenômenos. Qualidade de sentir é o modo mais imediato, mas já imperceptivelmente medializado de nosso estar no mundo. (SANTAELLA,1983,pg. 46)

Logo após a ruptura, há a identificação. Reconhecimento do prédio, pessoas, papel: esse é o momento da secundidade. A partir do ponto em que o observador reage à imagem, ou seja, percebe os elementos que compõem o signo, deixa a primeiridade e passa a secundidade. Há uma ação–reação. Essa reação causará o rompimento do estado inicial, ou seja, produzirá conflito entre esforço e resistência: é uma experiência anterior ao pensamento articulado e subsequente ao puro sentir. Nesse momento, o leitor percebe alguns elementos já vistos: figuras humanas, papel picado, fios elétricos e aquilo que se assemelha a uma construção vertical, um edifício. Nesse estágio, ocorre a percepção desses elementos, mas nesse reconhecimento ainda não há reflexão ou ação do pensamento.

No momento em que o leitor da imagem pontua e lê a legenda, terá a consciência de que se trata de um prédio em que pessoas estão jogando papel picado pela janela. Com a percepção dos elementos, o observador ativará o pensamento em signo<sup>2</sup>. Segundo Santaella (1983), a terceiridade aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual. É por meio do terceiro que representamos e interpretamos o mundo. Ao fazer essa reflexão, o receptor poderá inferir que se trata de uma fotografia de um prédio, registrada de baixo para cima em que há

---

<sup>2</sup>O signo começa no pensamento em um processo de diálogo interior. Depois é uma forma de se comunicar com o mundo. Comunicamo-nos por signo.

peças picando e jogando papéis. Poderá chegar a essa conclusão ao notar que os fios próximos a um prédio são elétricos, que aparecem várias figuras humanas e que o efeito visual que preenche toda a fotografia é o de papéis picados; logo, pessoas em um prédio picam papéis e jogam pela janela. Além disso, a legenda da foto acelera a cognição do leitor ao fornecer essa informação sobre a fotografia.

Assim, diagramaticamente pode-se dizer que:

<b>Primeiro Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O fenômeno no seu estado puro se apresenta à consciência.</li> <li>● Contemplação</li> <li>● Absorção Plástica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sem referência</li> </ul>
<b>Segundo Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecimento</li> <li>● Conflito da consciência com o fenômeno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prédio, pessoas, papel</li> </ul>
<b>Terceiro Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Processo</li> <li>● Mediação</li> <li>● Interpretação</li> <li>● Generalização do fenômeno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pessoas em um prédio jogando papel picado</li> </ul>

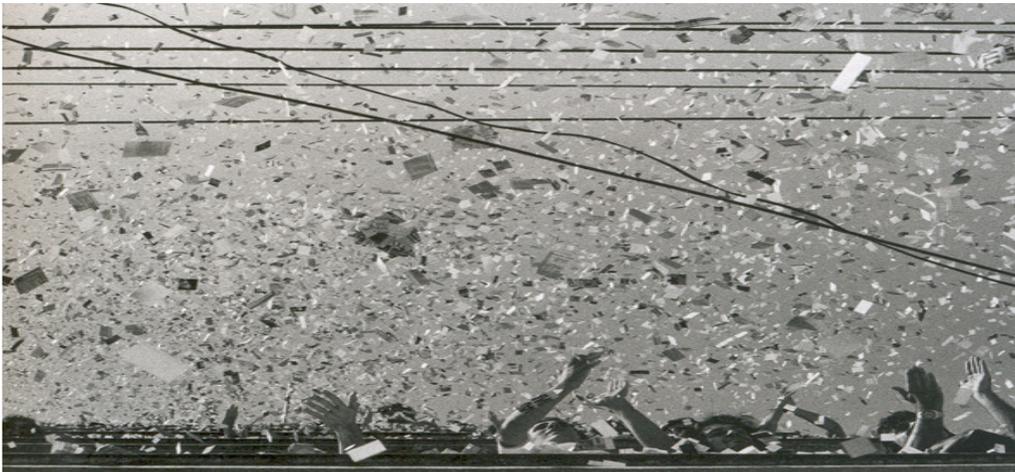
Na outra fotografia de Achutti, “Mecânicos da Oficina da Rede Ferroviária, Porto Alegre, RS, 1996” (Figura 2), com relação à primeiridade há a absorção dos tons em preto e branco, da retangularidade e do contraste entre os tons. Na secundidade, o leitor identifica humanos do sexo masculino vestidos casualmente com casacos, dispostos em três níveis: alguns sentados, outros em pé no que parece ser um vagão de trem ferroviário. Em um terceiro momento, há o processo de interpretação: são aparentemente homens trabalhadores de uma empresa ferroviária que estão se movimentando ao redor desse trem, talvez em um momento de pausa para descanso, posaram para ser registrada a fotografia. Essa interpretação é pessoal e depende do repertório de quem lê a imagem (no caso, a autora deste artigo), com a referência da legenda da imagem fotográfica, pontuando a terceiridade.

Assim, pode-se propor ao aluno que descreva em palavras a primeiridade, a secundidade e a terceiridade, observando na discussão dos resultados que os mesmos não anotarão nada na primeiridade, já que ao se expressar verbalmente já entrariam na secundidade, e que a

interpretação dos fatos somente seria efetivada na terceiridade. Além disso, é preciso reforçar que o repertório visual de cada indivíduo influencia na apreensão e interpretação da imagem proposta.

Ao olhar para a imagem fotográfica em um primeiro instante, o leitor não identifica seus elementos constitutivos. A abundância de formas horizontais, verticais e dos planos não o situa. Nesse momento contemplativo, o leitor apenas absorve a plasticidade da imagem. Pode-se dizer que a imagem tem alto poder icônico, isto é, qualidade em que imperam as sensações. Há uma pluralidade que proporciona ao leitor trazer outras referências e fazer analogias. Isso enriquece seu repertório e, por estarem no universo da qualidade, as semelhanças proliferam e produzem na mente do leitor relações de comparação.

O exercício apresentado prepara o aluno para o pensamento em signo, propondo uma reflexão e fazendo com que perceba as três categorias fenomenológicas. Com isso, espera-se que ele compreenda a construção do pensamento por imagem.



*Figura 1 – Invasão de Mulheres na Casa do Estudante da UFRGS, Porto Alegre, RS, 1980.*

*Fonte: Catálogo Coleção Pirelli/Masp São Paulo 206/2007.*



*Figura 2- Mecânicos da Oficina da Rede Ferroviária, Porto Alegre, RS, 1996.  
Fonte: Catálogo Coleção Pirelli/Masp, São Paulo, 2006/2007.*

### **A influência do suporte na análise fenomenológica**

A fotografia observada na exposição Coleção Pirelli no Masp, em 2006/2007, estava exposta na vertical, fixada em um mural e tinha três vezes mais o tamanho em que está impressa no livro da Coleção Pirelli/Masp, que registra toda a exposição. Nessa situação, o leitor imerge na imagem e a sensação de primeiridade se prolonga mais que se observada pelo livro, uma vez que esse momento de impressão, dependendo do estado em que a consciência se encontra pode ser prolongado (SANTAELLA, 1983).

A plasticidade da foto é realçada e a contemplação perdura mais que na foto impressa no livro. Assim, demora-se mais para se adentrar na categoria de secundidade, pois a ruptura e a percepção dos elementos da fotografia demoram em favor da imersão da primeiridade. Da mesma forma, o efeito de mediação da terceiridade também demora mais a acontecer uma vez que o sujeito demora a sair da primeiridade e entrar na secundidade.

Embora qualidade de sentimento só possa se dar no instante mesmo de uma impressão não analisável e incapturável, ou seja, num simples átimo, esse momento de impressão, dependendo do estado em que se encontra a consciência se encontra prolongado. (SANTAELLA, 1983, pg.46).

Em contraponto, dependendo do leitor, poderá haver uma reação inversa se o mesmo, logo que se posicionar em frente à imagem, obtiver primeiro a informação da legenda. Dessa forma, o leitor passará rapidamente pela primeiridade, já adentrará na secundidade e, a partir da informação da legenda, ativará mais rapidamente o pensamento, conectando a fotografia a outros parâmetros.

A mesma fotografia impressa no livro da Coleção Pirelli provoca uma reação diferente na apresentação das três categorias fenomenológicas. Por ser menor e estar em um suporte maleável, o receptor não demora no estado de contemplação, pois não existe a imersão como na visualização na exposição. A postura do receptor frente ao livro é diferente da postura do mesmo frente ao painel no qual a fotografia estava exposta no museu. A foto exposta em formato maior e pendurada na vertical proporciona ao leitor ficar no mesmo nível da imagem. Isso facilita a imersão e conseqüentemente, o poder contemplativo, já que o receptor está fisicamente próximo à obra; apesar de não tocá-la com as mãos, toca-a com os olhos. Daí podemos perceber a importância de se pensar na apresentação de determinadas imagens, já que o suporte influencia na recepção e leitura da imagem. A impressão em um formato menor, como o publicado no livro, com a possibilidade de manuseio pelo leitor, faz com que esse se afaste do objeto e não o contemple tanto quanto na exposição. Um processo parecido acontece com o espectador de cinema. Esse, por estar diante de uma tela grande, em um ambiente escuro que respeita a proporção da imagem, entra na obra em um estado de imersão. Já os filmes vistos em telas menores, como as das televisões domésticas, não proporcionam a mesma imersão que os assistidos no cinema.

É importante esclarecer ao aluno que todo processo de análise e interpretação de imagem, seja ela fotográfica ou pictórica, depende dos meios e suportes em que esta obra é apresentada. Ambos influenciam diretamente na leitura e contextualização da obra, podendo alterar, inclusive, a passagem pelas três categorias fenomenológicas.

## **Considerações finais**

O exercício de análise de imagem é de extrema importância dentro da cultura contemporânea, uma vez que o ato de ler imagens influenciará diretamente na formação do indivíduo e ampliará suas conexões, permitindo que o mesmo possa organizar discursos e relacionar ideias. Reconhecendo o déficit de educação não verbal na formação básica do indivíduo, os exercícios de análise de imagem na universidade poderão suprir algumas das dificuldades para ler e interpretar uma imagem que o aluno apresenta.

Entende-se aqui que o uso da Semiótica Peirciana, como introdução à análise da imagem, ajuda o indivíduo a compreender como se dá a formação da linguagem. Vivenciando os três processos fenomenológicos no ato da leitura, o aluno poderá perceber que as três categorias não delimitam os estados de consciência em relação aos fenômenos. O leitor transita entre a primeiridade, secundidade e terceiridade. Nesse sentido, a fotografia pode ser utilizada como objeto de estudo da leitura de imagem, já que ela opera no campo do índice e mantém uma relação próxima com o objeto representado, possibilitando claramente a percepção da passagem pelas três categorias. Todos os fenômenos que se apresentam ao ser humano possuem as três categorias da Fenomenologia, diferindo apenas pelo grau de pertinência de cada uma delas num determinado fenômeno. A fotografia pode ter qualquer uma das características dominante (CONTANI;JORGE, 2005).

Além disso, “como” e “onde” essas imagens são apresentadas influenciam na consciência em relação aos fenômenos, podendo prolongar ou encurtar alguma das categorias, dependendo do contexto. Assim, é importante que o fotógrafo e/ou editores e expositores fiquem atentos ao que querem provocar no leitor da imagem. Conscientemente, devem saber que o suporte e lugar influenciam na percepção; da mesma forma, o leitor deverá perceber o quanto de influência o suporte e meio de apresentação provoca na leitura.

## REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz E. R. **Fotoetnografia**. 1997. Disponível em: <http://www.achutti.com.br/fotoetnografiaprincipal>. Acesso em 15 de abril de 2009
- BONI, Paulo C. Fotografia e mídia: da construção da imagem à veiculação de ideologias. **Formas & Linguagens**. Ijuí, RS, ano 4, n.9, p. 73-89, jan/jun. 2005.
- CONTANI, Miguel L e PIRES, Jorge B. **Imagem Física e qualidade mental: a fotografia vista pela semiótica**. Discursos fotográficos, Londrina, PR, v.1, n.1, p.167-182, jan./dez.2005.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KLEIMAM, Angela B. e MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual**. ArtCultura, Uberlândia, MG, v.8, n.12, p. 97-115, 2006.
- MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO COLEÇÃO PIRELLI. São Paulo, SP ,15 ed., p. 15 e 19, 2006/2007.
- PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 3 ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2003.
- SANTAELLA, Lúcia. Os três paradigmas da imagem. In: SAMAN, Etienne (org). **O Fotográfico**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2005, p. 295-307.
- \_\_\_\_\_. **A assinatura das coisas**. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. 1 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983. (Coleção: Primeiros Passos).
- SANTOS, Jair F dos. **O que é Pós-modernismo**. 1 ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1995.(Coleção: Primeiros Passos).
- SARDELICH, Maria E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, SP, v.36, n.128, p. 451-472, 2006.

## **REFLEXÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

## CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA LITERÁRIA PARA AS NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LITERATURA

*Adriana Juliano Mendes de CAMPOS\**

*Aos professores de Linguagens, alunos de Letras e educadores em geral, que trabalham dia-a-dia acreditando num amanhã mais poético, numa educação mais articulada e numa geração mais crítica.*

### **Resumo:**

O artigo tem como objetivo refletir sobre formas de tratamento da Literatura na escola bem como sobre resultados educacionais recentes relativos à formação leitora. O estudo problematiza, a partir da LDB/71, a oposição central entre o conhecimento formal, linear e fragmentado e os desafios para superação deste modelo pela *práxis* dialética e interdisciplinar. Analisa o paradigma da transição que a LDBEN/96 estruturou para a esfera escolar, no século XXI, explicitando pressupostos teóricos da semiótica, implícitos na versão original dos PCNEM/99 e textos complementares.

**Palavras-chave:** *Dialética; Educação; Interdisciplinaridade; Intersemiótica; Literatura; Metodologia; Teoria.*

## CONTRIBUTIONS FROM LITERARY THEORY TO NEW METHODOLOGIES OF LITERATURE TEACHING

### **Abstract:**

This paper summarizes to study the treatment of Literature in schools as well as the results of the reader formation process. Based on “Lei de Diretrizes e Bases” (LDB/71), this study analyzes the central opposition between formal, linear and fragmented knowledge and the challenges to overcome such a model by the dialectic and interdisciplinary praxis. We discuss the paradigm of the transition which “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN/96) established for schools in the course of the twenty-first century by showing the theoretical purposes of semiotics implied in the original version of “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (PCNEM/99), including complementary texts.

**Keywords:** *Dialectics; Education; Interdisciplinarity; intersemiotics; Literature; Methodology; Theory.*

### **Introdução:**

Existe um longo histórico de pensadores, filósofos, teóricos da literatura e críticos consagrados que sugeriram diferentes formas de

---

\* Doutora em Teoria da Literatura pela UNESP/IBILCE-SP. Docente dos cursos de Graduação e Pós-graduação do UNIJALES. E-mail: [adriana.campos@itecnet.com.br](mailto:adriana.campos@itecnet.com.br)

abordagem da arte e da Literatura desde a Antigüidade grega, tecendo considerações até mesmo antagônicas sobre as possibilidades de apreensão do objeto estético. Com o decorrer do tempo, ora aceitaram que a Literatura abriga conhecimentos históricos, sociológicos, psicológicos, ora incidiram sobre seu poder de imanência, oscilando pela análise intra ou extraliterária, fator que explica a amplitude de concepções na área. Tal heterogeneidade desencadeou a situação atual de incongruência por que passam os saberes escolares relativos ao componente estético, cujo foco historicamente recaiu sobre caracteres externos.

Seria redundante descrever o percurso de produção da Teoria da Literatura com bibliografia importada e traduzida, extensa e acessível para explicar essa incongruência. Optamos, então, por observar o movimento das formulações teórico-metodológicas que a Literatura assumiu na sistematização do currículo da Educação Básica, a partir das linhas que explicam a evolução das linguagens nas últimas décadas.

Cientes de que a plurissignificação da literatura recusa uma teoria específica, determinante da prática, consideramos a faixa etária a que interessa o resultado desta pesquisa para definir a perspectiva intersemiótica como expressão da concepção dialética de ensino que, aceitando a diversidade, incentiva a superação do estado inicial de isolamento e fragmentação do conhecimento literário, conforme foi abordado até o presente e o amplia, compara, relaciona a outros códigos estéticos, em busca de unidade, por meio do tratamento sincrônico das linguagens.

Evidenciamos, assim: a) preocupação com o ensino; b) especialmente de literatura; c) defesa do componente estético no currículo; d) proposição de abordagem intersemiótica; em virtude de considerá-la adequada e produtiva para a faixa etária da EB; e) preocupação em operacionalizar uma metodologia de ensino interdisciplinar que utilize, para a escola real com a qual convivemos, linguagens e ferramentas síncronas consonantes com o dinamismo do jovem.

Trabalhamos com duas *hipóteses*: uma, a evidência clara da dificuldade de acesso do alunado brasileiro a leituras originais, complexas e canônicas; e outra a de que o universo da linguagem gráfica não se mostra mais tão atrativo e transponível para o aprendiz como já fôra para as elites, na era da explosão editorial gráfica. Além de considerar que a clientela anterior à LDBEN<sup>1</sup> passava pelo filtro rígido da reprovação acentuada, os dados nos permitem inferir que o avanço tecnológico é uma realidade nas práticas sociais e que a escola precisa se apropriar de tais recursos que, por si, solicitam novas linguagens.

Inúmeros fatores sócio-históricos, implicam, metodologicamente, na necessidade de sistematização de procedimentos e estratégias síncronas que subsidiem a inserção do alunado no mundo dos códigos que permitem exercer a cidadania, ampliando a assimilação e transposição das relações essenciais de produção para a capacidade de apropriação da cultura formal, na dimensão da apreciação estética, função, também, da escola. Se existe dificuldade na intelecção de textos denotativos, detectada nos sistemas atuais de avaliação externa<sup>2</sup>, estime-se a dificuldade de compreensão dos procedimentos realizados por autores consagrados da literatura, criadores da palavra-arte.

Se os códigos oferecem dificuldade de atribuição de sentido, especialmente a linguagem literária, que pertence ao sistema modelizante secundário, segundo Lotman (1978), constituído a partir do sistema lingüístico e sobre ele, requerem habilidades complexas de interpretação, não só de sistemas arbitrários, mas também de sistemas motivados de representação, demandando princípios de abordagem numa nova perspectiva, mais ampla e menos previsível.

Grandes correntes se perfilaram e se sucederam partindo, especialmente, do contexto ao texto, exemplo da História Literária e do método sociológico, focalizando sucessivamente, autor, biografia, tema e contexto, compreendendo o tipo de análise denominada extrínseca, que parte de elementos externos para justificar o conteúdo. No entanto, a partir do formalismo russo, a forma recebeu tratamento diferenciado. O

---

<sup>1</sup> 1996, *In*: BRASIL, 1999.

<sup>2</sup> SAEB, SARESP, ENEM, PISA.

foco extrínseco submeteu-se ao intrínseco, do texto enquanto objeto de análise, estimulando o reconhecimento do procedimento estético realizado pelo autor, sua *poiésis*.

Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento linguístico-estrutural muito se debruçou sobre questões da linguagem e da forma enquanto expressão do conteúdo, detendo-se nos estudos de Narratologia, Poética da prosa e da poesia, Estilística e Semiótica Literária. Estudos linguísticos e literários se vincularam. Nas últimas três décadas, a TL abrigou diversas correntes do conhecimento constituindo os métodos de abordagem sócio-histórica, psicanalítica, genética, pragmática, cultural, pós-estruturalista, feminista e colonialista, por força do contexto globalizado e plural que dominou nosso tempo, entretanto, a prática pedagógica não assimilou essa expansão de possibilidades.

Se, por um lado, a abordagem extrínseca negou ao texto a evidência de seu valor estético, a abordagem intrínseca formalista; estruturalista foi acusada de negar-lhe seu fundamento histórico. A tarefa que se nos impõe, na transição, é a de equilibrar os extremos, as oposições e buscar coesão produtiva, a partir da contribuição cultural que esse complexo teórico nos legou enquanto expressão do pensamento científico- literário. E tal coesão só pode vir por complementaridade e referenciação a uma e outra forças, destacando princípios fundadores da teoria, que permaneceram estáveis, mas que no desafio do presente, requerem superação e redefinição.

Temos como hipótese que o problema da aprendizagem e assimilação do saber literário não é de conteúdo, mas de método pelo qual foi abordado até o presente. Os índices revelados nos sistemas de avaliação interna e externa denunciam o caráter arbitrário das práticas executadas. Por isso, o desafio que se nos apresenta é orientar procedimentos que permitam comparações nas diferentes linguagens ou semióticas, por meio do exercício sincrônico de leitura e apropriação de nossa herança estética, relegada ao segundo plano durante a vigência da concepção tecnicista e instrumental de ensino.

Sabendo que a literatura tem existência objetiva e que o ato de apropriação do saber literário requer especificidade diversa dos atos de

apropriação dos outros conhecimentos e instituições, a metodologia de ensino deve absorver os princípios abstratos da TL, conhecimento com *status* científico a ser dialetizado, orientando procedimentos de assimilação e interpretação do patrimônio literário inserido no patrimônio cultural mais amplo.

A literatura nunca foi objeto de sistematização didática como o foram outros conteúdos analisados em Propostas estaduais e nacionais anteriores, a exemplo das Propostas Curriculares Estaduais e dos PCN, provavelmente pelo paradoxo de sistematizar uma criação tão avessa à disciplina e à anatomia. Nesse sentido, o conteúdo deve ser estruturante do método. Por esta razão, é tempo de as instâncias acadêmicas formularem e divulgarem formas mais dinâmicas de abordagem para a escola, já que, diante do signo estético, o leitor aprendiz deve percorrer dois caminhos: o da investigação e o da sistematização, descobrindo, mediado pelo professor, por ação da leitura: as estruturas, suas relações internas e externas próprias, comparadas com outras produções; funções, regras e procedimentos composicionais de conjunto, que conduzem à exegese da obra literária, em diálogo com outras produções de época e com o próprio contexto de sua produção.

A opção pelo encaminhamento próprio do método indutivo, na concepção dialética, apresenta como procedimento a comparação: a) por meio do levantamento de traços distintivos formais; b) da percepção da isotopia temática e c) do conector fundamental, princípios que permitem apreciar composições de modalidades distintas, na perspectiva sistêmica de consideração do componente estético. Esta forma de abordagem se caracteriza como *modus reflexivo* questionador e comparativo e exige o reexame da teoria e a crítica da prática.

Por ter como fundamento o movimento, a relação entre os sistemas é objeto de estudo deste modelo dialético, oposto ao modelo positivista, informativo, que analisa os conhecimentos como se fossem estáticos, recortados, lineares, pontuais, na concepção formal, fragmentada e conservadora do ensino de literatura. Desta forma, uma questão a ser explicada é de que forma as mudanças de paradigma sócio-cultural se processaram no final do século XX, qual sua essência e quais

procedimentos a esfera didática deve incorporar das novas teorias, com a finalidade de reverter os resultados obtidos, especialmente pela faixa etária que frequenta a Educação Básica.

Sabendo que a aula não se concretiza sem o trabalho docente que, necessariamente, se vale do material para mediação na *práxis* e que sua ação se efetiva por meio do método didático, além de formação e conhecimento acadêmicos formais, o processo de ensino requer adequação de recursos e linguagem em nível da compreensão do aluno, habilidades imperativas da ação que prioriza a apropriação do saber como proposta de desenvolvimento cognitivo, perceptivo e de formação do indivíduo.

Quanto à histórica polêmica sobre a natureza da pesquisa acadêmica como produção nova e da atividade da escola como reprodutora do conhecimento produzido, consideramos que parte do problema da aprendizagem situa-se nesta oposição de contrários, pois apenas reproduzir o conhecimento formal, legitimado pela academia, tornou-se ineficaz, sobretudo porque há transição teórica e diversidade nas concepções estabelecidas, crítica que os PCNEM receberam.

O ensino, entendido como mediação, trabalho que se realiza por meio do método didático e das metodologias de ensino, deve primar pela criação de novas formas de divulgação e apropriação do conhecimento formal e acadêmico existente, socializando o produto desse conhecimento.

A tarefa do presente estudo se define, então, no limite, enquanto análise das diferentes produções, buscando a síntese entre os contrários, não se tratando de reducionismo da pesquisa acadêmica, mas de legitimação da necessidade de intermediação e operacionalização de formulações sincrônicas, de modo a orientar a transposição didática, que toma o saber do aluno como prioridade.

Assim considerando, o objeto de estudo Literatura assume caráter determinante do método que, por seus procedimentos, deve superar o formalismo excessivo e a fragmentação histórica da abordagem unilateral. Porém, ao considerar que a velocidade das tecnologias midiáticas contemporâneas exige mais que a dimensão do raciocínio

lógico, torna-se necessário associar diferentes sentidos e capacidades na apreensão dos sistemas múltiplos de linguagem criados pelo homem. Em consequência, os novos paradigmas requerem novas estruturas e métodos de estudo. Daí a necessidade de o professor se apropriar deles para que sua mediação continue garantida como condição *sine qua non* da aprendizagem crítica, afastando os efeitos alienantes que a manipulação das mídias pode gerar sobre o aprendiz.

### **A mudança de paradigma: sistemas sógnicos em relação**

O novo paradigma requer necessidade de alteração da abordagem epistemológica, centrada na cognição, para uma abordagem ontológica, associando percepção e intelecto, atribuindo ao jovem papel de sujeito ativo, crítico, de protagonista, não apenas receptor, mas emissor de sentidos.

A torre de babel, simbolizada pela rede do saber tecido na Web, tem a possibilidade de veicular todos os códigos a um só tempo: lingüísticos, matemáticos, científicos, biogenéticos, antropológicos, psicanalíticos e históricos, derivados do conhecimento integrado no campo semiótico da cultura, conforme definiram semioticistas contemporâneos como Umberto Eco, filósofos e psicanalistas como Lacan, Foucault e Derrida.

A proposição de integração dos conhecimentos estéticos por meio da abordagem intersemiótica pretende exemplificar e sistematizar parâmetros para a área de LCT, divulgando princípios que materializam relações entre sistemas sógnicos constituintes da cultura.

Explicitar teórica e metodologicamente os determinantes do sistema literário em comparação com alguns sistemas e códigos estéticos, orientando a percepção dos elementos e estruturas próprias de cada uma dessas múltiplas linguagens constitui nossa tese de mudança de paradigma, pois possibilita a aplicação de pressupostos que representam a transposição didática, o “concreto pensado”, ao interpretar diferentes sistemas semióticos em relação.

Não há meios novos de aprender na metodologia já automatizada. O contexto é outro, as linguagens são outras, os canais e meios de

comunicação são distintos dos da cultura gráfica tradicional, portanto, é necessário modernizar o sistema e atualizar os métodos, sem deixar de enfatizar a corrente ético-humanista que volta a permear nosso contexto sócio-histórico. A motivação contemporânea suscitou outro tipo de organização do saber: a comparação de linguagens mediatizadas, pois o processo de aprendizagem se alterou conforme o desenvolvimento das tecnologias modernas, partindo de parcialidades e especificidades concretas em busca da compreensão da totalidade, por superação de etapas progressivas da disposição de elementos diversos que compõem os sistemas e códigos culturais. Somente quando se atingem determinantes fundamentais dos diferentes sistemas em comparação poder-se-á explicitar, na especificidade de cada linguagem, os *topoi*, por apreensão de relações.

Para que o alunado se torne sujeito, é necessário possibilitar o exercício das capacidades por excelência humanas de criação, de raciocínio, de análise, comparação e potencialização dos sentidos, por meio da associação das percepções sensoriais. As obras de arte, canções, filmes bem como a palavra com função estética tornam-se, em nossa proposição, sistemas sígnicos em relação, recursos da metodologia que ativam o raciocínio em detrimento da memória, a compreensão global em detrimento das lembranças exatas.

A semiótica tem se mostrado uma teoria que abriga os fragmentos dispersos do conhecimento. Buscar correspondências interdisciplinares nos fragmentos dispersos que compõem o sentido plural e amplo que o desenvolvimento sócio-cultural possibilitou passa a ser uma competência nesta proposição, mediante a qual pretendemos sistematizar elementos formais, potencializando a capacidade de leitura por meio das percepções visuais, auditivas e intelectuais, a partir da categoria estética, operacionalizando sua complexa natureza paradigmática.

Não intencionamos levantar aproximações ou divergências entre poesia e pintura procurando um poema que corresponda à imagem de uma obra de arte com mensagem pictórica semelhante. O objetivo primordial da proposição é operacionalizar instrumentos para análise comparativa de sistemas semióticos distintos, mobilizando capacidades de ampliação

da competência compreensiva e de interpretabilidade do jovem. Procuraremos evidenciar os elementos de organização dos diferentes sistemas, por meio da relação dialética entre a singularidade de cada sistema semiótico e a generalidade, tomando a particularidade como movimento que estabelece a relação entre eles. A literatura contém a imagem; a poesia contém a musicalidade; a música popular, em primeira instância, se mostra enquanto produção híbrida, abrigando a linguagem verbal harmonizada ao ritmo e à melodia e, enfim, as artes, em geral, contêm em si mesmas o fenômeno comum da representação estética, desrealização simbólica, indicial ou icônica.

As relações possíveis bem como a reflexão estética em torno das correspondências entre forma verbal e forma visual das várias linguagens tornaram-se evidentes e devem ser estabelecidas como metodologia da leitura e de apreensão de singularidades, em direção à particularidade de cada sistema. A perspectiva intersemiótica pretende possibilitar a visão por mecanismos próprios de cada linguagem, comparando-os e particularizando seus atributos.

O modelo descodifica o sistema Literatura por meio do trabalho intersemiótico do signo estético comparado, procurando, por meio da tradução intersemiótica, manifestar verbalmente o não verbal. A intersecção entre os signos deverá partir da concepção estrutural, em direção à relativização do sentido. As estruturas e categorias explicitadas nos quadros servirão de base para que os docentes possam dinamizar o processo metodológico, tendo como ferramentas de análise categorias e elementos subsidiários da *práxis*.

À guisa de conclusão da análise dos documentos oficiais que nortearam o trabalho com a Literatura na escola, ao longo dessas três décadas, consideramos que as mídias audiovisuais têm sequestrado o tempo e o hábito de leitura dos adolescentes; por isso tornou-se inadiável solicitar dos sistemas de governo e setores responsáveis pela organização educacional a modernização dos suportes de codificação da linguagem e da arte, que se configura em recursos para a dinamização da *práxis* como: a) coleções e gravações das grandes obras literárias narrativas em fitas de vídeo, DVDs ou softwares para acervo da escola, associadas ; b)

projeções de obras de arte em filmes ou softwares e músicas, em coleções de CDs, executadas nas diferentes épocas; c) filmes e gravações de declamações de poemas sedimentais do cânone nacional, por artistas jovens das redes de TV, enquanto diferente linguagem ou modalidade que estimulará o estudo da linguagem verbal escrita; d) CDteca, filmoteca; enfim, recursos das tecnologias da informação e comunicação que subsidiem proposições teórico- metodológicas nas diferentes linguagens ou semióticas, em decorrência da imposição sócio-histórica da pós-modernidade.

As instituições oficiais devem se encarregar de encomendar e distribuir tal material, que muito significará em termos de melhoria da qualidade da aprendizagem. A percepção dos jovens precisa ser aguçada para ativar a inteligência. E o arsenal de apoio ao professor, enquanto ferramenta de trabalho não deve se constituir apenas de Parâmetros teóricos e livros didáticos, mas também de recursos tecnológicos das tendências contemporâneas, em quantidade suficiente. A mediação do trabalho fica a cargo do professor, que deverá fazer cumprir o desenvolvimento das competências de representação e comunicação; de investigação e compreensão e de contextualização sócio-cultural.

### **Tornar as relações intersemióticas didaticamente assimiláveis**

Com a intenção de contribuir para tornar as relações intersemióticas algo didaticamente assimilável apresentamos uma proposição teórico-metodológica com vistas à aplicação dos procedimentos de abordagem dos sistemas estéticos em comparação, expondo os elementos centrais passíveis de análise em cada semiótica, procurando aplicar um conjunto de habilidades relacionadas ao domínio das artes, mediadas pelas diferentes linguagens.

O sentido de semiótica que imprimiremos à presente proposição é prático, destinado aos fins didáticos: semiótica aplicada à literatura, à pintura, à música e ao cinema. Sem a pretensão de esgotar o assunto, detemo-nos especificamente na operacionalização de procedimentos comparativos entre a Literatura e outras artes, constituindo o elo

motivador da compreensão e busca dos sentidos culturais e estéticos pelos jovens.

Assim considerando, não só a internet servirá como ferramenta síncrona que possibilita atualizar diferentes linguagens a um só tempo, mas também os sistemas de comunicação das diferentes mídias serão utilizados para tornar presente a possibilidade de contemplação analítica e de fruição compreensiva dos sentidos que se interseccionam nos diferentes sistemas sógnicos.

As artes do espaço (pintura e cinema) e do tempo (literatura e música) se entrecruzam num projeto de ampliação da capacidade de interpretabilidade das manifestações da arte enquanto representação ou extensão da realidade, a partir do estabelecimento de relações entre elementos constituintes, em busca do ponto energético de cada sistema, dos *topos/topoi* em que eles se questionam em nossa redefinição.

A presente proposição busca orientar o processo de apreensão de isotopias temáticas ou pluriisotopias entre elementos de sistemas de códigos estéticos distintos. Pretendemos explicar a possibilidade de interdisciplinaridade, latente nos PCNEM/99, para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, prática que toma aspecto concreto por meio da semiótica, resgatando vínculos entre conhecimentos. Os códigos, nesta perspectiva, oferecem possibilidade de correspondência e inter-relação pela mediação sógnica. E, além da mediação sógnica, evidenciamos a importância da mediação didática do professor na *práxis* cotidiana.

Entender o currículo escolar torná-lo real e assimilável, conhecer a Literatura, a arte, a música significa criar projetos e dinamizá-los de tal forma que, por meio de vivências<sup>3</sup> e representações nas diferentes linguagens, os jovens possam perceber tanto o procedimento estético que subjaz às expressões dramática, musical, plástica, visual e linguística quanto compreender, analisar e assimilar o arcabouço teórico-conceitual.

A *práxis* do estudante é, em primeira instância, de natureza performática, de vivência, de representação, de simulação, de atuação em

---

<sup>3</sup> Sugestão de Ilari nos GC (SÃO PAULO, 1975).

festivais de canções populares e execução ou audição de músicas eruditas e instrumentais, saraus de declamação e sessões de fruição compartilhada da cultura estética: poemas, narrativas, dramatizações, reprodução de obras de arte. Porém, a segunda fase do projeto de ampliação do repertório cultural dos jovens requer a metarreflexão compreensiva sobre o processo vivenciado. Metodologicamente, o segundo passo é a análise do primeiro; e o terceiro, a teorização, o registro, é a assimilação dos conceitos e aplicação dos fundamentos percebidos anteriormente, na fase performática.

O professor, enquanto mediador, dialetiza o formal e o aluno adolescente, sujeito, protagonista do saber, dá caráter real e de concretude ao saber. No segundo ato de análise, pesquisa e observação, formaliza o dialético, plural. Assim, a concepção dialética de ação/reflexão/ação se realiza na *práxis*, que não deve ser entendida como improvisado, mas constituída de etapas cientificamente organizadas de vivência dos conteúdos:

**A) Vivência Dinâmica, performativa** - realiza-se por meio da leitura e da produção sócio-interativa, oral, de comunicação e divulgação; etapa que nos PCNEM corresponde ao eixo de Representação e Comunicação.

**B) Vivência Perceptiva, analítica, reflexiva** - etapa de sistematização, de integração dos elementos perceptivos, em favor de uma operação cognitiva de interpretabilidade; etapa que nos PCNEM corresponde ao eixo de Investigação e Compreensão.

**C) Vivência Formal, de síntese** - caráter de registro das percepções dos sentidos e cognitivas, realização sistemática dedutiva, etapa que nos PCNEM corresponde ao eixo de Contextualização Sociocultural.

As sínteses de cada etapa constituirão a base para a construção de novas hipóteses inter-relacionais. A manipulação dos recursos tecnológicos, o domínio dos procedimentos de participação na rede de sentidos é, também, fundamental para a formação do leitor, que deve

articular competências de análise de diferentes sistemas, procurando integrar primeiro o sentido e, posteriormente, os próprios sistemas enquanto representações da cultura e do currículo.

Seguindo a acepção da linguagem como constituinte da cultura, funcionando como subestrutura, base e meio universal, Jakobson<sup>4</sup>, fundador da abordagem funcionalista da linguagem, sugeriu a investigação paralela das artes verbal, musical, figurativa, coreográfica, teatral e fílmica, na metade do século XX: “quanto ao estudo comparativo da poesia e outras artes, trabalhos de equipe entre linguistas e especialistas nestes campos acham-se na ordem do dia”. O linguista afirmou:

...em geral todos os sistemas de signos independentes, em sua estrutura, da linguagem e também exequíveis fora de contato com meios verbais, devem ser submetidos à análise comparativa com vista especial às suas convergências e divergências com qualquer estrutura semiótica dada e a language. (JAKOBSON, 1970, p.19).

Segundo Koch<sup>5</sup>, Jakobson foi um espírito de síntese. Trazia em si o germe da interdisciplinaridade em seus estudos e pesquisas que circulavam da teoria da informação e da comunicação à matemática, à neurolinguística, à biologia até a física. Opôs-se à natureza antinômica das dicotomias estruturalistas, tentando superá-las por meio de princípios como o de pertinência, binarismo e análise de traço distintivo; eixos de seleção e combinação; dicotomia entre metáfora/metonímia e oposição entre similaridade/contiguidade. Seu modelo funcional da linguagem foi reconhecido e embasa muitos dilemas entre a análise literária e a linguagem pragmática. Sua teoria da autonomia poética recebeu críticas por ser esteticista e negligenciar a dimensão social do poético, assim como foram acusados os formalistas de separatismo da arte, ao que o teórico argumentou em favor da função estética.

Jakobson (1971), desde as pesquisas formalistas, estabeleceu a função nítida da linguagem em cada manifestação específica, apresentando as seis funções que possibilitaram avanços posteriores nos

---

<sup>4</sup> Ver *Linguística, Poética, Cinema, Roman Jakobson no Brasil*, 1970, p. 20

<sup>5</sup> Koch apud Nöth, 1996.

estudos de linguagem, permitindo até mesmo um paralelo com a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, que evidencia funções, origem, situações e esferas que solicitam tipos específicos de produção linguística. O mesmo Jakobson funcionalista introduziu uma perspectiva comunicativa moderna à tradução intersemiótica. Com a publicação de *Linguística, Poética e Cinema* (1970), ele retoma, no panorama atual, a polêmica lançada antes de Cristo, na esfera da arte, por Horácio.

Percebemos que houve avanço na teoria da linguagem: do modelo estruturalista, estático, passou-se a considerar toda estrutura dinâmica, constituída de elementos funcionais que alteram o sistema de acordo com seus fins. Saussure já considerava a semiologia indispensável à interpretação da linguagem e de todos os outros sistemas de signos em inter-relação.

A partir daí vão tomando consistência teorias comparativas da linguagem verbal com outros sistemas semióticos, substitutos da linguagem falada. Tornou-se essencial definir traços específicos da linguagem verbal e, posteriormente, de cada linguagem, como forma de representação verbalizável, projeto modelar da *práxis* literária, em nossa concepção.

### **Prioridade da exegese verbal nas diferentes semióticas**

O sentido da interpretação diante de qualquer manifestação de linguagem seja pictórica, musical, corporal, ou filmica, constitui-se pela exegese verbal, principalmente na escola, instituição que privilegiamos para análise da abordagem da literatura. A iconicidade literária concebida pela teoria clássica era exofórica, pois entendia como externa e mimética a relação entre signo e mundo. O iluminismo de Lessing seguiu este mesmo modelo estético, porém, deveremos buscar a iconicidade endofórica em primeira instância.

Se o sistema linguístico é constituído por elementos relativamente estáveis, os demais sistemas semióticos como a pintura, a música e o cinema têm, também, suas categorias passíveis de análise e observação, constituindo uma constância.

Gonçalves (1994) aborda em *Laokoon Revisitado* relações homológicas entre texto e imagem, resgatando desde a Arte Poética de Horácio o *ut pictura poésis* que, a partir da releitura do alemão Lessing (1766) e do americano Irving Babitt (1911), estabelecem o fio do debate sobre os limites entre a pintura e a poesia.

Nova concepção surge com Joseph Frank, que retoma esse debate em 1945, potencializando os signos. João Alexandre Barbosa, ao prefaciar a citada obra de Gonçalves (1994) afirma que pintores e poetas “percebem aspectos da realidade que, transformados por suas linguagens ou transformando suas linguagens, se traduzem em textos e imagens cujos dispersos resíduos, fragmentos de uma expressividade, são recuperados pela leitura comparativa”.

Tal possibilidade também fora observada tradicionalmente entre música e poesia, que caminharam juntas até que no Renascimento, momento em que a melodia se apartou da letra. Contudo o termo poesia “lírica” guarda resquícios dessa tradição que concebia a poesia sendo recitada ao som da lira. A verdade é que o conjunto que compõe o *corpus* da literatura assumiu novas versões: a versão cinematográfica, teatral ou televisiva e a versão tecnológica dos softwares e da internet. Comparar esses sistemas tornou-se necessário e possível. Por esta razão, a busca de invariantes possibilita analisar o fenômeno semiótico como sistema; um sistema, porém, dinâmico, submetido à liberdade criativa, constituído de elementos formais relativamente fixos que integram a natureza dos códigos de cada semiótica.

Procuraremos explicitar na proposição de abordagem intersemiótica os elementos constituintes de cada sistema e suas possíveis relações. Sabendo que Eco (1971b) defendeu um estruturalismo metodológico constituído de modelos e procedimentos operacionais renováveis, na medida das evidências que exigissem explicações, entendemos que diante da realidade na qual vivemos, que pede renovação e se mostra marcada pelo signo da modernidade tecnológica, com a presença de multilinguagens, não há como permanecer no porto seguro dos modelos consagrados pelo pensamento verbal, unilateral. Tornou-se necessário ampliar o domínio perceptivo visual e auditivo interpretando

códigos não verbais e estabelecendo suas conexões com a escrita e a oralidade. O professor, na mediação da *práxis* enquanto embasamento teórico para a ação deve analisar comparativamente os sistemas artísticos e de utilização de mídias como concretização das obras.

### **A tecnologia: suporte das linguagens e divulgação da cultura**

A tecnologia tornou possível atualizar a um só tempo a literatura, a pintura, a música e o filme no mesmo suporte. Não nos interessa explicitamente analisar a linguagem da mídia, mas as linguagens que ela suporta e atualiza.

Refletindo sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, compreendemos sua produção como manifestação da cultura, pois possibilita a expressão dos fenômenos sócio-históricos e a criação dos fenômenos estéticos, modelizando sistemas primários, que têm como função a comunicação usual, e sistemas secundários, que têm como função a expressão estética da sensibilidade criadora.

A escola deve potencializar a capacidade sensitiva, modelizando procedimentos operacionais de semiose (interpretação dos processos significativos) auditiva, visual, verbal e verbi-visual e, evidentemente, cognitiva, relativizando estruturas espaciais, como é o caso da pintura, e também temporais, como é o caso da língua e da música.

O movimento interpretativo nas diferentes semióticas é, portanto, oposto. O código verbal, por sua natureza extensiva, requer síntese, ao passo que o código visual, por sua natureza intensiva, requer análise. Porém, não se pode negar que a imagem simule um tempo e que a palavra simule uma imagem.

É possível distinguir mais de um signo auditivo, ao mesmo tempo, na harmonização da música, pela consonância de instrumentos melódicos sincrônicos; porém, o ouvido não treinado não consegue operacionalizar a distinção imediata. Estimular essa capacidade perceptiva pode contribuir no sentido de aguçar a concentração e atenção do adolescente para a percepção seletiva. Quanto à visão, esta propriedade dos sentidos, tem caráter espacial, síncrono, recebendo os signos em sua totalidade, sendo passível de apreensão global dos fenômenos complexos, porém, a

educação do olhar deve aprimorar a interpretabilidade focalizando cenas, detendo-se em episódios ou elementos, de modo profundo, vertical. A sincronicidade é inerente ao ato de observação, entretanto, a capacidade de análise exige decomposição, fragmentação dos elementos para compreensão de sua estrutura e de seu procedimento de codificação.

Considerando a Literatura um signo produzido sobre o sistema modelizante primário, a língua, a interpretação literária enquanto semiose, não tem um interpretante final único, como a linguagem cotidiana, uma verdade absoluta, mas, aceita validades interpretativas que devem ser estimuladas, conforme teorizou Barthes<sup>6</sup>.

### **Problematização dos resultados em leitura e escrita<sup>7</sup>**

É consenso tanto para os órgãos federais quanto estaduais e municipais que novas políticas de ensino e novas formas de abordagem dos conteúdos configuram uma urgência no cenário da Educação.

Os Guias Curriculares SEE/SP (1975) sistematizaram conteúdos básicos progressivos para o EF; a PCLP-1º grau- SEE/SP (1986) introduziu, na mesma linha, fundamentação para o trabalho na perspectiva linguística, em detrimento do estudo descontextualizado de Gramática, graduando em níveis as atividades interpretativas, de operação sobre a linguagem e metalinguísticas, respectivamente, do mais simples ao mais complexo; do concreto ao abstrato, numa concepção espiral de currículo. Leitura, análise linguística e produção escrita passaram a ser etapas de execução metodológica do estudo descritivo do funcionamento da linguagem verbal, focalizando a língua materna.

A PCLP- 2º grau SEE/SP (1987, item 3.4.3) focalizou a sistematização da Literatura como conteúdo curricular de Língua Portuguesa, introduzindo os princípios da Estética da Recepção e do dialogismo bakhtiniano aplicado ao estudo da linguagem, assimilados na dimensão da intertextualidade. Passado e presente, autores de mesma época e de época distinta, obras literárias e não-literárias foram submetidos à análise comparativa evocando do leitor as conexões

---

<sup>6</sup> Ver Crítica e Verdade (1970).

<sup>7</sup> cf dados SAEB.

implícitas, o preenchimento dos vazios interpretativos, temporais ou de estilo, tornando concreta a possibilidade latente de percepção de fontes e influências das estéticas anteriores nas obras atuais, ou mesmo oposição evidenciada na relação dialógica.

O acesso à escolarização foi uma imposição no país após a LDBEN/ 96. O contingente de jovens e adultos que chegou à escola com defasagem idade/série foi alto. Os desafios atribuídos ao professor bem como às equipes técnicas não foram só de acolhimento a esta população heterogênea que reivindicou o direito de escolarização e cidadania, mas também os desafios do domínio teórico-metodológico do paradigma que elegeu a abordagem linguístico-comparativa que atribui ao leitor papel atuante. Os PCNs surgiram neste contexto, apresentando as particularidades.

O PCNEF (1998) evidenciou abordagem textual dos gêneros e os PCNEM (1999) fundamentação enunciativa, na perspectiva implícita da intersemiótica, de um currículo em rede. A focalização dos gêneros tomou acepção discursiva e a Literatura integrou as atividades de leitura.

Os desafios de execução de uma proposta dinâmica e significativa de estudo tanto da linguagem quanto da literatura se juntaram aos desafios educacionais da transição finissecular e da transição de paradigma educacional e sócio-histórico. A perspectiva sócio-cultural de estudo foi contemplada na proposição dos PCNEM (1999), a partir da concepção das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em consonância com o desenvolvimento social. O século que privilegiou a comunicação desenvolveu tecnologias que alteraram de maneira profunda a recepção dos artefatos culturais e os modos de interação humana.

Desta maneira, novas linguagens foram estabelecendo intercâmbio com as já existentes, ampliando as possibilidades de fruição, contemplação e conhecimento da produção cultural. Foi assim que o cinema e a música se popularizaram num ritmo acelerado. O desenvolvimento de novas mídias, sobretudo a mídia digital, possibilitou a simultaneidade idealizada pelo homem moderno. Esses recursos em Educação têm papel fundamental na dinamização da metodologia de ensino. O domínio teórico reclama aparato tecnológico para execução

prática. A possibilidade de inovação didática aberta pelos PCNEM, porém não operacionalizada, concretiza-se metodologicamente na proposição que modelizaremos. Foi necessário explicitar o marco teórico que autoriza esta adaptação para fins didáticos.

Para que exista literatura, é preciso que haja uma língua. E o que diferencia o uso particular da língua, em sentido literário, do uso coletivo, próprio da comunicação diária, da interação natural do homem com seu semelhante é a função estética, o *príom*. O sistema modelizante secundário, alvo da presente proposição servi-se-á de outras semióticas incorporadas pelas mídias tecnológicas contemporâneas para potencializar o efeito da Literatura.

### **Nova acepção de isotopia**

Na acepção que assumimos, com diversas modalidades de representação, é necessário determinar não só um desencadeador de leituras, mas relacionadores as palavras, sons ou traços que desencadeiam um plano de leitura intersemiótica, não evidente na superficialidade compositiva das obras.

À guisa de investigar nas diferentes semióticas a reiteração dos *topos/topoi* de uma época numa nova acepção de isotopia, essa proposição examina os traços distintivos nas diferentes formas de representação, procurando estabelecer uma série de capacidades não apreendidas espontaneamente, mas que requerem especificação de critérios e exposição da metodologia, partindo, como base, da isotopia semiológica segundo Greimas<sup>8</sup>.

### **Natureza do material**

#### **A. Tipologia dentro do gênero (Estético)**

**Canção** - semiótica áudio-verbal

**Poema** – semiótica verbal

**Pintura** – semiótica visual

**Filme** – semiótica audio-verbi-visual

---

<sup>8</sup> Cf Greimas, 1976, p. 128.

A seleção procura possibilitar a diversidade de gênero/tipo; diversidade de contextos sociais de uso (TV, rádio, literatura, artes plásticas, cinema) bem como diversidade do contexto cultural nacional e internacional.

### **B. Suportes originais**

**Canção** – disco ou CD (Compact Disc) (natureza auditiva)  
**Poema** – livro (natureza verbal)  
**Filme** – DVD (Digital Video Disc) ou VHS (Video Home System) (natureza visual com fundo auditivo, imagem em movimento)  
**Obra de arte em pintura** – tela (natureza visual, imagem sem movimento)

### **C. Temática**

Segundo Platão; Fiorin (1998) os textos admitem vários planos de leitura, porém o leitor não lhes pode atribuir sentido livremente; deve buscar elementos que possibilitem novos planos de significação. A presente proposição, superando o modelo verbal, orienta a projeção do plano de um sistema semiótico no outro, por meio da busca de um conector semiótico, revelando traços de unidade.

### **Enfoque metodológico: etapas de execução da intersemiose**

A seleção de obras para análise intersemiótica deve sempre possibilitar orientação para a construção de conceitos e regras de operacionalização investigativa da semiótica, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de:

- a) Observação;
- b) Análise;
- c) Comparação e estabelecimento de relações entre as diferentes semióticas (linguagens);
- d) Generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento do fenômeno estético) a partir do levantamento de traços que permitem formar um *topos*;

- e) Particularização (explicitação de elementos específicos de cada semiótica) no estabelecimento do *topos*);
- f) Assimilação dos *topois* (relacionadores de leitura no procedimento comparativo).

### **Princípios teórico-metodológicos da proposição de abordagem intersemiótica da literatura**

A metodologia de abordagem intersemiótica consiste em captar significados dispersos em múltiplos códigos, verbais e não verbais: visuais, auditivos, audio-visuais, verbi-visuais, plásticos, cênicos, estáticos ou em movimento e **integrá-los, produzindo o sentido que se estabelece por superação de significados parciais e compõe uma síntese ulterior, integradora.** O procedimento é indutivo, parte da análise de fragmentos estilhaçados, em potencial, que aguardam, em suspenso, seu momento de ativação e realização intersemiótica. A interpretação se consuma, portanto, pela consolidação de etapas graduais e subsequentes de recolher estilhaços de sentido presentes nas diversas semióticas, compondo uma estrutura semiótica, lógica, que capta signos plurais e realiza uma ação, um movimento de mediação sêmica que se cumpre na transcodificação verbal.<sup>9</sup>

Para efeito educativo, partir de múltiplos estímulos aguça os sentidos e orienta a captação de elementos distintivos e específicos de cada semiótica, revelando, por meio do próximo o distante; por meio do presente o ausente. Os campos auditivo, visual e cognitivo são ativados a um só tempo exigindo sincronia ao mobilizar a capacidade perceptiva de atualização do sentido adiado, em potencial, nos textos dos diversos gêneros estéticos, produzindo o conhecimento a partir da mobilização da inteligência interpretante.

Realizar uma ação intersemiótica significa buscar o significado latente no pretérito, em estado disperso na cultura, neste caso, nas obras de arte que esperam a participação do leitor, sua realização como coautor na atualização do sentido, descodificando os signos por meio da ativação

---

<sup>9</sup> Transcodificação verbal - Cf teorizou Jakobson (1970).

semiósica. Esta é a primeira etapa parcial, de ações de leitura. A indução interpretativa exige a comparação, o estabelecimento de distinções, a desarticulação e articulação dos códigos multifacetados, o reconhecimento dos traços característicos de cada semiótica, identificando o efeito estético das diversas produções a partir da seleção de um *topos*.

A primeira leitura é de captação, de observação. A segunda é mais complexa, exige disciplina de reconhecimento, pelo procedimento comparativo. A terceira é de síntese, integração das interpretações parciais, dedutiva e, ao mesmo tempo mais complexa, pois além de Leitura requer Escrita, exige superação da percepção, movimento e ação cognitiva autoral. A metodologia orienta a análise, comparação e síntese integradora dos processos lógico-perceptivos reconhecidos.

Posteriormente, centraliza o procedimento de transcodificação verbal que se realiza por meio do registro escrito.

Nos processos escolares, as primeiras execuções devem seguir esta orientação, diversificando as etapas e os tipos de transcodificação com o tempo, em função dos objetivos a alcançar. Se houver dificuldade de escrita, de registro verbal, é aconselhável transcodificar na linguagem da dança, na linguagem visual, por meio do desenho ou de colagens. Porém, o nível de complexidade das exigências interpretativas e de registro deve ser intensificado para que gere autonomia e satisfação de manifestar-se em diferentes linguagens.

Entender as expressões e manifestar o pensamento por meio de possibilidades diversas dinamiza os processos unilaterais e repetitivos que a escola consagrou. Assim, no novo século será possível confrontar manifestações diversas, dinâmicas e plurais. Buscar as pistas, sinais, marcas implícitas bem como o desvelamento das categorias de análise comparativa é o princípio da semiótica, que, por ação de investigação, estimula a elaboração do raciocínio lógico.

É preciso, assim, que os professores obtenham autonomia na execução metodológica e proporcionem leituras múltiplas aos adolescentes, estabelecendo a conexão entre a produção estética, mediada significativamente, e a habilidade de contextualização das obras de

arte, contemplando a história e inter-relacionando disciplinas, desfragmentando o conhecimento mediante a busca dos vestígios de significado para (re)compôr o sentido global que se pode depreender da relação entre os diferentes sistemas semióticos.

### **Considerações Finais**

No esforço de retorno à formulação do problema de pesquisa, apresentaremos as conclusões obtidas como forma de respostas ainda que parciais e transitórias aos desafios encontrados. No monitoramento do roteiro de interrogações investigamos: A) se a ausência de compreensão docente do referencial teórico incidiu negativamente sobre o desempenho dos alunos. Pela entrevista inicial percebemos que sim, devido à escolha do material que subsidia 90% do conjunto que executa a ação didática.

As profundas alterações conceituais e praxiológicas que os PCN solicitaram, fruto de contribuições acadêmicas de um complexo conjunto de impregnações científicas associadas às mudanças sócio-históricas nos perfis e padrões de *performance* pessoal e profissional, demandam atuações e compreensões completamente distintas das de três décadas atrás, num imperativo de foro irretornável. Além disso, a concepção de literatura, deficiente e secundária nos PCNEM não articulou a perspectiva intersemiótica em potencial e manteve o critério estético negligenciado.

Portanto, a teoria não foi incorporada à prática devido ao grau de formalidade e hermetismo, não se constituindo em *práxis*, motivo pelo qual recuperamos, no segundo capítulo, origens e conceitos da Semiótica, de forma breve e concisa, para elucidação e superação do modelo verbal. O preceito horaciano do *ut pictura poësis* foi sequencialmente retomado à guisa de discutir desafios e fixar bases teóricas com vistas a operacionalizar a perspectiva lançada por Jakobson (1970) em *Lingüística, Poética e Cinema*, buscando aplicabilidade em sala-de-aula, visto que a consolidação científica da tendência intersemiótica ainda não alcançou grau de reflexão madura que se efetivasse em práticas. B) A segunda questão colocada se relacionava à concepção de Literatura presente nos documentos oficiais como

fenômeno social, histórico ou estético e ainda, se seu conceito é discutível. Percebemos que as diretrizes das formulações oficiais a registraram como fenômeno social, ponto do qual não discordamos; porém, segundo nossa concepção, tal aspecto gerou toda a problemática em torno de sua abordagem que, por ser um fenômeno estético foi tangenciado historicamente, com lugar secundário no currículo, em favor da sistematização da língua.

Priorizamos, por isso, no quadro metodológico apresentado como tese o efeito estético enquanto fundamento da caracterização da singularidade da Literatura, sustentando seu conceito como indiscutível, apontando competências e habilidades a operacionalizar na *práxis* da abordagem intersemiótica, que ressalta o caráter de sistema não apenas arbitrário, mas, sobretudo, motivado da arte. C) Na problematização conceitual exposta, argumentamos estabelecendo a fronteira entre música popular e poesia literária para efeito de resposta da TL aos PCNEM/99 quanto à ausência de critérios revelada pelo aluno que perfila Drummond e “Zé” Ramalho, pautando-se pelo senso comum e gosto individual.

Quanto à análise dos documentos não-oficiais, D) verificamos que a maioria dos LD conserva disposição sequencial e diacrônica da literatura, mas o manual *Literatura Brasileira*, pioneiro no tratamento comparativo das artes, introduziu o procedimento dialógico, conforme teorizou a PCLP 2º grau (1987). E) Quanto à polêmica questão tratada nas OCEM (2004) acerca do privilégio aos textos literários e simbólicos no EM, defendemos. No tocante à mediação do processo de leitura, F) pensamos que as estratégias comparativas e a atitude crítica próprias do movimento dialético constituem as diretrizes e princípios de abordagem dos textos estéticos, que devem relativizar os sentidos em suspenso, comparando sistemas semióticos verbais e não-verbais, para possibilitar a compreensão aguda das linguagens contemporâneas, não descuidando de contemplar o uso da tecnologia e de seus diferentes suportes de materialização disponíveis, com suas características e especificidades.

Procuramos demonstrar no recorte histórico de três décadas que não é fácil e nem simples reconhecer avanços teóricos, compreendê-los, aceitar suas etapas de assimilação e acomodação, identificar estágios,

mediar aspectos quantitativos e qualitativos, pois tal análise constitui o processo de metarreflexão pedagógica e, por que não, de análise da evolução da intelectualidade, da civilização e do ethos. Haja vista a costura dialética que se alinhou desde os gregos até a contemporaneidade, no tocante ao paradigma semiótico.

Quanto tempo foi preciso para solidificar nossa relativa democracia? Quanto tempo levamos para minimizar preconceitos raciais, ainda existentes na cultura do século XXI? Quanto tempo modelos políticoeconômicos e religiosos como o capitalismo ou regimes extremos demandaram para ser implantados e derrubados? Quanto tempo consumimos para cumprir legislações trabalhistas, para que ideologias e preconceitos contra a mulher, os índios, judeus, gays e outros grupos fossem abrandados? Décadas ou talvez séculos. Mas avançamos.

Reconhecendo tal avanço, argumentamos que o desenrolar conflituoso ocorreu também no processo educativo. Semelhantes dificuldades históricas de assimilação, acomodação e de aceitação de novos modelos se projetaram na esfera de socialização dos conhecimentos e da cultura, especialmente do patrimônio estético. Porém, o germe da mudança está sempre projetando forças para que a evolução se processe, para que a criação se renove, num moto contínuo, atestando que a linearidade conservadora não é marca das transformações dialéticas.

Se as contribuições da Linguística geraram evidente revolução pedagógica para que o ensino de Língua passasse a ter novo formato, e continuam efervescendo desde a década de 70, abalando a *práxis* cristalizada no modelo gramatical, procuramos, com o presente trabalho, sistematizar procedimentos didáticos inovadores que orientem o ensino da literatura, assunto que foi sempre tangenciado. E, no conjunto das alterações interdisciplinares a iniciar, inscreve-se a aplicação da abordagem intersemiótica dos textos literários enquanto metodologia adequada e produtiva para a Educação Básica.

Entendendo que o conhecimento científico não pode se eximir de propiciar meios para que o saber estético seja redimensionado, explicitamos categorias e conceitos da Teoria da Literatura, procurando

teorizar sobre a proposição relacional de estudo comparado inter- artes, concretizando parâmetros de reconhecimento da *poiésis*, na perspectiva intersemiótica, mediante a sistematização de critérios e princípios metodológicos de análise de diferentes sistemas semióticos em relação, como a pintura, o cinema, a música e a Literatura, com a finalidade de fundamentar a mediação docente.

A compreensão dos eixos norteadores da tese, expostos nos quadros, subsídios e roteiros constitui o *modus* reflexivo dialético, que aceita a pluralidade e focaliza as particularidades, garantindo eficiência didática e domínio conceitual das competências meta-reflexivas e praxiológicas, com vistas a ações metodológicas, congregando dimensões inimagináveis de exploração das capacidades perceptiva e compreensiva bem como de interpretação lógica da produção estética enquanto extensão material e simbólica da arte.

A título de adequação da teoria intersemiótica ao contexto escolar da EB, estabelecemos um termo conector e desencadeador relacional das linguagens, redefinido como *isotopia*, conceito de base teórica greimasiana que, em nossa concepção, permite examinar temas ou *topos/topoi* que se manifestam e reiteram num dado momento, em diversas semióticas, constituindo um *zeitgeist*. Operacionalizamos tal conceito, estabelecendo, também, relações com as tricotomias formuladas por Peirce, que, em nossa acepção, localizam a ação de percepção do *topos* na primeiridade competência de representação e comunicação; a reflexão sobre a relação intersemiótica na secundidade \_ momento de investigação e compreensão, conforme estabeleceram os eixos dos PCNEM e, por fim, na terceiridade, última instância, se processa a ação de integração do interpretante final, constituído a partir da exegese verbal dos diferentes sistemas sígnicos contextualizados socioculturalmente. Este o ponto de coesão que a tese visou a apresentar aos desafios encontrados pelos professores para mediar às diretrizes indicadas nos mais recentes documentos oficiais.

Esperamos, com este trabalho, agregar ao estudo da Literatura e das artes em geral caráter de vivência e de fruição compreensiva não só do código estético, mas da cultura acumulada pelas gerações anteriores.

Esperamos ainda, que a proposição de abordagem intersemiótica possa suscitar novas reflexões e dimensão significativa e inovadora à práxis na Educação Básica, possibilitando resultados satisfatórios e mais amplos, relativos ao saber estético de uma dada época, sedimentado, vertical e menos pautado pelo nível da necessidade.

E, por fim, não poderíamos deixar de reconhecer a importância dos PCN como marco de vanguarda educacional para o século XXI, no Brasil. As críticas recebidas e a produção complementar justificam tanto o trabalho científico quanto o metodológico que se tem realizado e a realizar, pois quando se trata de mudança, diferentes perspectivas evidenciam o erro, mas ampliam e fomentam a possibilidade de acerto.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOLLE, Adélia B. M. **Chico Buarque de Hollanda**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1980. Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios.(Coleção Literatura Comentada).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. FREDERICO, E.Y.; OSAKABE, H. Literatura. In: **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004. versão eletrônica.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

CAMPOS, Adriana J.M. de. **A Literatura no ensino médio**: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica. 2000. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UNESP/ IBILCE, SJRP, São Paulo, 2000.

CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos**. Base de dados google imagens. Disponível em 1) **Charles Chaplin em Tempos Modernos** 441 x 327 pixels 150k – gif antmes.planetaclix.pt. 2) 20.28 **Tempos Modernos** MODERN TIMES 168 x 249 pixels - 8k - jpgdvdix.com. Acesso em 20 set. 2005

EIKHENBAUM, Boris. et alii. **Teoria da literatura**: formalistas russos. Trad. Regina L. Zilberman e outros. Porto Alegre, Globo, 1970.

GREIMAS, Algidas. J. **Semântica Estrutural**. Tradução Haquira Osakabe 2. ed. São

Paulo: Cultrix, 1976.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lingüística. Poética. Cinema**. Roman Jakobson no Brasil. (org. Boris Schnaiderman e Haroldo de Campos) Tradução Francisco Achar e outros. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LOTMAN, Iuri. **A Estrutura do texto artístico**. Tradução Maria do Carmo V. Raposo e Alberto Raposo. Lisboa: Estampa, 1978.

MORICONI, Italo. **Como e por que ler a poesia brasileira do séc. XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Semiótica no século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO**. Mensagem recebida por [adriana.campos@itecnet.com.br](mailto:adriana.campos@itecnet.com.br) em 26 nov. 2004. Base de dados. Disponível em [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf01apresentacao](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf01apresentacao) Acesso em: 22 agosto 2005.

SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo). **Base de dados**. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp.edunet/> /2005. Acesso em 30 novembro 2005.

# TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DA AMBIVALÊNCIA DE UM CONCEITO MULTIFACETADO ÀS SUAS POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO CAMPO EDUCACIONAL.

Luciene Aparecida da SILVA\*

## Resumo:

Esta produção compreende uma breve análise conceitual da polissêmica, e por vezes, personificada expressão - “Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs”. Seguida por uma problematização teórica dos pontos de convergência entre o paradigma educacional emergente e a informática educacional, desenvolve-se uma ligeira interlocução entre os aspectos multidimensionais inerentes à pedagogia dos meios tecnológicos. Objetiva-se, então, promover uma discussão em torno das possíveis potencialidades e desafios postos como tônica e atributo da incorporação das TICs ao mundo do trabalho e ao campo educacional.

**Palavras-chave:** *Tecnologias da Informação e Comunicação; Informática educativa; Contexto educacional; Desafios e potencialidades.*

## INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES: FROM AMBIVALENCE OF A MULTIFACETED CONCEPT TO ITS POTENTIALITIES AND CHALLENGES IN THE EDUCATION FIELD

## Abstract:

This paper includes a brief conceptual analysis of polysemy and the personified term – “Information and Communication Technologies - ICTs”. Followed by a theoretical problem of the points of convergence between the emerging educational paradigm and educational informatics, this paper develops a brief interaction between the multidimensional aspects related to the pedagogy of technological means. The aim is then to promote a discussion about the possible potentialities and challenges considered as the highlight and attribute of the incorporation of ICTs to the world of work and educational field.

**Keywords:** *Information and Communication Technologies; Educative informatics; Educational context; Challenges; Potentialities.*

---

\* Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UMA-MG. Graduada em Pedagogia pela EUMG, Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino – SRE. E-mail: [lucie@uai.com.br](mailto:lucie@uai.com.br)

## **Introdução**

O avanço tecnológico experimentado pela humanidade, sobretudo nas últimas décadas do século XX, tem proporcionado mudanças radicais nos modos de vida de cada sociedade.

No atual cenário global, denominado “era da informação”, em que o “novo” paradigma das tecnologias da informação e comunicação (TICs) afeta, embora em diferentes níveis de intensidade e velocidade, todos os segmentos e atividades da economia mundial, essas passam a figurar como peças fundamentais e indispensáveis aos processos de gestão em âmbito público, privado, coletivo e individual.

Então, em decorrência da maximização do fenômeno da globalização, a informação, o conhecimento e o aprendizado têm se apresentado como elementos centrais, “um composto padrão de óleo combustível” ou ainda “moedas de peso” de um amplo processo de profundas e significativas transformações instaurado em acentuada pungência no cenário mundial.

Nesse contexto, em que a travessia do milênio além de caracterizar-se pela intensa imprevisibilidade de mudanças provocadas e provocadoras de impactos econômicos, políticos e sociais, também representou paradoxo e contraditoriamente, oportunidades e ameaças a organismos e instituições governamentais e privadas, enfim, aos cidadãos do mundo inteiro, haja vista o acirramento do desequilíbrio estrutural no campo da educação e no mundo do trabalho, o paradigma “tecnico-econômico” das TICs é concebido como fator – chave e retro - alimentador de um fenômeno global cíclico: a incerteza.

Diante do panorama ilustrado, este artigo, organizado em três seções, propõe-se a promover uma discussão em torno das possíveis potencialidades e desafios postos como tônica e atributo da incorporação das TICs ao mundo do trabalho e ao campo educacional.

A seção inicial compreende uma breve análise conceitual da polissêmica, e por vezes, personificada expressão - “Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs”. Seguida, nas seções subsequentes,

por uma problematização teórica dos pontos de convergência entre o paradigma educacional emergente e a informática educativa, desenvolvendo-se, finalmente, uma ligeira interlocução entre os aspectos multidimensionais inerentes à pedagogia dos meios tecnológicos.

### **Tecnologias da informação e comunicação: a polissemia e a personificação de um conceito**

Composto por um trinômio em que cada terminologia traz por si mesma uma vigorosa significação, a expressão “novas tecnologias da informação e comunicação” reforça a evidente e complexa polissemia presente em cada um de seus componentes conceituais. Antes, porém de se tomar a expressão como um todo, proceder-se-á uma sucinta definição conceitual de cada terminologia.

Em Belloni (2001, p. 53), encontram-se as seguintes definições para o termo tecnologia:

Tecnologia é uma forma de conhecimento. “Coisas” tecnológicas não fazem sentido sem o “saber-como” (Know-how) usá-las, consertá-las, fazê-las (apud EVANS E NATION, 1993: p. 199); Tecnologia é um conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular (apud LINARD, 1996: p. 91).

Para Pinto (2002), o termo tecnologia remete-nos, na contemporaneidade, à observância da correlação entre os domínios científico e técnico desencadeadores de uma ação de interdependência entre os conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, entre o saber e o fazer, o conhecimento e a ação.

Neste sentido, o termo tecnologia pode ser concebido como um conceito bidimensional que comporta em seu núcleo uma dimensão instrumental e outra substantiva. E, em decorrência dessa fusão indispensável entre a utilidade do fazer e do saber, como elementos provocadores da inovação, provém a possibilidade de um indivíduo, em seu processo particular de interação com as inúmeras tecnologias colocadas à sua disposição, romper com o excessivamente usual, rotineiro.

A efetivação dessa ruptura desencadeia profundas transformações no contexto social em que seu agente provocador está inserido e em si próprio, conformando assim, concomitantes mudanças nos ideários coletivo e individual.

Lastres e Ferraz (1999, pp.29, 30) destacam que “informação, conhecimento e aprendizado constituem fenômenos relevantes e conceitos fundamentais para o entendimento adequado desta realidade econômica em transformação”, apresentando estreita correlação, sem, contudo, serem termos sinônimos. Os autores salientam que informação e conhecimento sempre tiveram sua importância reconhecida nas análises econômicas mais cuidadosas feitas, até já tradicionalmente, aos pioneiros trabalhos dos economistas - Machlup, Simon, Richardson e ainda Porat, Bouding e Lamberton, apontando-se para o resgate das contribuições de autores como Adam Smith, Friedrich List, Joseph Schumpeter, dentre vários outros, os quais implícita ou explicitamente abordam tais temas em suas análises.

Na sequência, Lastres e Ferraz (1999, p. 32) salientam que nas concepções dos estudiosos correlacionados, o termo **Tecnologias da Informação** no que se convencionou denominar **paradigma técnicoeconômico das tecnologias da informação** “engloba várias áreas como informática, telecomunicações, comunicações, ciências da computação, engenharia de sistemas e software”.

Castells (2000) considera que o paradigma da tecnologia da informação tem como a primeira de suas características fundamentais, a informação, sua matéria-prima. O que implica que, neste contexto, essa tem se desenvolvido justamente para permitir o domínio humano sobre a informação ao contrário do passado, quando predominantemente, a informação era utilizada com o intuito de se assegurar maior poder de ação humana sobre as tecnologias.

Concluindo sua argumentação, Lastres e Ferraz (1999) esclarecem que este processo de “Revolução Informacional” tem apontado para um processo de transferência adverso ao ocorrido durante a Revolução Industrial, no qual a força humana era transferida para as máquinas. Na Revolução Informacional, a transferência prioriza as experiências e

capacitações humanas, fator responsável pela radicalidade das transformações que vêm se processando nos modos de vida de cada sociedade, noutras palavras, no modo como o ser humano aprende, exerce sua cidadania, participa, realiza pesquisas, propõe soluções para as demandas emergentes etc.

Em decorrência, autores como Freeman, Foray, Soete e Lundvall vêm reafirmando em suas produções que o acesso à informação se difere do acesso ao conhecimento, destacando que a difusão das tecnologias da informação eleva as possibilidades de codificação e disseminação ou transferência de conhecimentos codificáveis, o que não é possível quando se trata de conhecimentos tácitos; em vista disso, a sociedade tem assistido ao enraizamento de uma forma de economia cujos pilares são a produção e o uso de conhecimentos.

Quanto ao conceito de comunicação<sup>10</sup>, dispõe-se de uma vasta produção e / ou discussão teórica acerca do mesmo, que apesar de toda a sua relevância e pertinência para a discussão em tela, aqui não será tratada em profundidade, dada a limitação desta abordagem. Etimologicamente, conforme se lê a seguir, o termo é originário

Do latim "communicare", comunicação significa pôr em comum, conviver. Este "pôr em comum" implica que transmissor e receptor estejam dentro da mesma linguagem, caso contrário não se entenderão e não haverá compreensão. Assim, comunicação deve levar consigo a idéia de compreensão. (MODERNO, s/d, s/p.).

Em Sampaio (2001, s/p.),<sup>11</sup> são tematizados conceitos e modelos inerentes ao termo, a saber - **comunicação como transmissão de sinais, comunicação como diálogo, comunicação como disputa e comunicação como seleção.**

Segundo a autora, a **comunicação como transmissão de sinais** constitui um dos “modelos de comunicação mais influentes nas últimas décadas”, com ênfase no “modelo criado em 1949 por C.E.Shannon e

---

<sup>10</sup> O resgate das diversas definições conceituais sobre o termo comunicação mostra-se extremamente precioso e oportuno. Entretanto, aqui não se dispõe de espaço para reproduzi-lo de forma mais abrangente e aprofundada.

<sup>11</sup> Os interessados poderão encontrar referências em Krippendorf (1994); Siegfried Schmidt (1996); Niklas Luhmann (1995) etc, recomenda-se, principalmente, a consulta à produção de Sampaio (2001) como fio condutor às fontes primárias destes conceitos.

W.Weaver”, que concebe a comunicação como uma *transmissão de sinais*, salientando ainda que “Schmidt ressalta o predomínio dos modelos da comunicação baseados numa visão técnica da informação nos campos da sociologia, da psicologia e da linguística nos últimos 50 anos”.

No modelo de **comunicação como diálogo**, esta é “concebida como um processo dialógico, por meio do qual, sujeitos capazes de linguagem e ação interagem com fins de obter um entendimento“, sendo também destacado como “um dos modelos mais influentes da comunicação, que remonta à filosofia grega de Platão e Sócrates“. Sampaio centra sua análise na concepção da comunicação do filósofo alemão Jürgen Habermas, o qual, conforme afirma, “é um dos autores contemporâneos mais expressivos que opera com esse modelo“ de comunicação “como parte integrante do seu projeto de renovação da teoria social fundada no *interesse emancipatório*“ e para o qual, o advento da modernidade passa a revelar as condições apropriadas para o desenvolvimento de uma “racionalidade comunicativa“ desencadeada proporcionalmente à progressiva emancipação humana do jugo da tradição e da autoridade, conferindo-lhe a possibilidade de estar sujeito apenas à força da argumentação. Apresentando, então, como postulado a tese de que “todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-no, comandam-no“ (*apud* Heck, 1987:7). Nessa concepção, compõem a tríade de interesses constitutivos do conhecimento, os interesses técnico, prático e emancipatório.

Ao discorrer sobre um terceiro modelo em que a **comunicação** é concebida **como disputa**, Sampaio esclarece que um dos eixos dos estudos realizados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu é a investigação de questões relacionadas ao poder dos bens simbólicos, “onde o processo de comunicação é compreendido como uma disputa simbólica pelas nomeações legítimas“, denotando assim, uma compreensão da comunicação contrária a de Habermas. “Enquanto para o filósofo alemão a comunicação é considerada sinônimo da busca de entendimento, para Bourdieu ela é sinônimo de disputa“.

A autora prossegue em sua análise, afirmando que, na concepção do sociólogo francês, a Sociologia deveria concentrar sua atenção no desvendamento das questões relativas ao **poder simbólico** em que

[...] O espaço das interações, segundo Bourdieu, funciona como uma espécie de mercado linguístico pré-constituído, definidor do que pode ser dito e do que não pode ou não deve ser pronunciado, de quem é excluído e ou se exclui (1989, 55). Em outras palavras, os agentes sociais, na luta permanente pelo estabelecimento de 'definições' legítimas, dispõem de forças que estão referenciadas aos campos hierarquizados e às posições que neles ocupam."

[...] O poder de nomear é afinal, também para Bourdieu, o poder de fazer coisas, daí um certo caráter 'mágico' estar presente na definição dos significados, na medida em que alterar representações implica, num certo sentido, mudar as coisas. O agente que fala não busca apenas ser compreendido, mas ser obedecido, acreditado, reconhecido. Daí a sua afirmação de que: "a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder (1987: 161).

Neste sentido, Sampaio afirma que Bourdieu atesta a existência social de um mercado de bens simbólicos tão forte e ostensivo quanto o é o de bens materiais. Noutras palavras: prevalece e se aplica aos bens simbólicos o mesmo ciclo de produção, circulação e consumo inerente aos bens materiais, haja vista que em suas relações sociais cotidianas, os seres humanos realizam inúmeras trocas que extrapolam ao material, ao concreto, abarcando também amplamente o imaterial, o simbólico. A autora conclui sua análise, afirmando que em Bourdieu, a comunicação é concebida "como um processo de disputa permanente", sendo explicitamente negada nesta perspectiva, "a concepção da comunicação pautada na idéia ingênua do transporte de informação".

Em conformidade com o pensamento de Bourdieu, em (THOMPSON, 2001, p. 19), obtém-se a seguinte afirmação:

Em todas as sociedades, os seres humanos se ocupam da produção e do intercâmbio de informações e de conteúdo simbólico. Desde as mais antigas formas de comunicação gestual e de uso da linguagem até os mais recentes desenvolvimentos na tecnologia computacional, a produção, o armazenamento e a circulação de informação e conteúdo simbólico têm sido aspectos centrais da vida social. Mas com o desenvolvimento de uma variedade de instituições de comunicação a partir do século XV até os nossos dias, os processos de produção, armazenamento e circulação têm passado por significativas transformações.

[...] o desenvolvimento dos meios de comunicação é, em sentido fundamental, uma reelaboração do caráter simbólico da vida social, uma reorganização dos meios pelos quais a informação e o conteúdo simbólico são produzidos e intercambiados no mundo social e uma reestruturação dos meios pelos quais os indivíduos se relacionam entre si.

Tabela 1.1 Formas de poder<sup>12</sup>

<b>Formas de poder</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instituições paradigmáticas</b>
Poder econômico	Materiais e financeiros	Instituições econômicas (p.ex. empresas comerciais)
Poder político	Autoridade	Instituições políticas (p.ex. estados)
Poder coercitivo (especialmente poder militar)	Força física e armada	Instituições coercitivas (especialmente militares, mas também a polícia, instituições carcerárias, etc.)
Poder simbólico	Meios de informação e comunicação	Instituições culturais (p.ex. Igreja, escolas e universidades, as indústrias da mídia, etc.)

Portanto, segundo o autor, os meios técnicos possuem alta capacidade de armazenagem de conteúdo simbólico ou informações, justamente por serem providos de mecanismos de fixação e preservação destes, possibilitando seus usos subsequentes em diferentes situações, podendo assim, servir então “de fonte para o exercício de diferentes formas de poder” como acima descrito.

Antes, porém, de se concluir esta abordagem e, situando enfim, a última concepção conceitual de comunicação que aqui se propõe sinalizar, há que se destacar ainda que, ao discorrer sobre comunicação e contexto social, Thompson chama a atenção para os equívocos que ocorrem no emprego do termo “comunicação de massa<sup>13</sup>, ressaltando que o que é realmente importante nesta modalidade de comunicação é a disponibilidade de produtos diversificados, em princípio, a uma enorme pluralidade de destinatários e não a quantidade de indivíduos que recebe estes produtos, recomendando o abandono à ideia de que os destinatários dos produtos da mídia são meros espectadores passivos e acríticos. Segundo o autor, há uma razão ulterior que torna a expressão “comunicação de massa um tanto imprópria hoje, a saber, como descrição

<sup>12</sup> A tabela 1.1 resume as quatro formas de poder em relação aos recursos dos quais dependem tipicamente e as instituições paradigmáticas em que eles se concentram (THOMPSON, 2001, p. 25).

<sup>13</sup> Reconhece-se aqui a absoluta importância da abordagem conceitual em torno da expressão comunicação de massa. Na obra referenciada nesta produção, o leitor interessado deverá consultar o capítulo 1.

das formas mais tradicionais de transmissão da mídia, em especial para os novos tipos de informação e comunicação em rede que têm se tornado cada vez mais comum na atualidade.

Finalmente, ao tratar do modelo conceitual que define a **comunicação como seleção**, Sampaio situa o termo como um conceito central na teoria sistêmica do sociólogo alemão Niklas Luhmann, para o qual,

a comunicação e não a ação, como postulado em muitas teorias, é a unidade elementar que constitui os sistemas sociais. A ação é, na verdade, a unidade elementar que faz o sistema observável. [...] a comunicação é compreendida como um processo de três diferentes seleções: a seleção da informação, a seleção da participação ('Mitteilung') dessa informação e a compreensão seletiva ou não-compreensão dessa participação e sua informação. (1995b: 115).

Portanto, como se pôde verificar, supostamente, tratados e tomados isolada e indissociadamente, os conceitos de tecnologia, informação e comunicação abarcam em suas diferentes e, por vezes, divergentes concepções, uma intensa polissemia. Em decorrência, tem-se, nas palavras de (ALVES, 2004, pp. 1, 2) que a dificuldade primária na descrição do processo de mudança estrutural que as sociedades pós-modernas vivenciam é resultante “da aparente irreversibilidade do trajeto para uma “sociedade da informação e do conhecimento, expressão carregada de sentido cuja polissemia se traduz numa relação inversa relativamente a seu potencial explicativo”.

Tendo ainda em vista que, segundo o autor, tal expressão denota, fundamentalmente, que “informação” e “conhecimento” constituem-se, indiscutivelmente, como a matéria-prima essencial dos processos produtivos, indispensáveis à elevação e aceleração da produtividade, do emprego e do desenvolvimento econômico. Nesse ponto, Alves discorda, afirmando que externamente ao cenário estritamente econômico, o referido nível de desenvolvimento societal pressupõe uma quantidade “muito maior de distribuição e acesso dos cidadãos à informação oriunda de uma pluralidade de fontes e de formatos e disponível sob múltiplas plataformas, contributo inequivocamente para a formulação de escolhas e expressão de vontades”.

Assim, ao serem reunidos sob o trinômio de “Tecnologias de Informação e Comunicação”, além da polissemia inerente a cada um de seus componentes, esses conceitos, conforme problematiza Dieuzeide (1994), passam a incorporar a ambivalência do qualificativo “novo”. O autor adverte que há tecnologias antigas que se renovam a partir de novos modos ou critérios de uso, como se tem verificado com o emprego do telefone, do rádio, do carro etc, ao passo que, contrariamente, existem muitas novas tecnologias que, obsoletas se tornam, antes mesmo que seu uso esteja totalmente disseminado socialmente.

No que tange ao explícito processo de personificação que este quadrinômio conceitual tem sofrido, já não tão recentemente, comungase aqui com o argumento apresentado por (LÉVY, 2000, p. 26) que a tecnologia não é boa nem má, estando ou encontrando-se subordinadas às situações, usos e pontos de vista, e “tampouco neutra, já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades”. Não se tratando meramente de avaliar seus impactos e sim de situar possibilidades de uso, embora, enquanto se discute “possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram”, tal a velocidade e renovação com que se apresentam.

Mediante as proposições de Levy, ter-se-ia como um clássico exemplo de personificação da tecnologia a partir da seguinte análise apresentada por Albornoz (2000), ao afirmar que o século XX deixa como legado uma colossal contradição na sequência caracterizada.

De um lado, uma sociedade deslumbrada com as imensas possibilidades de avanços nunca antes experimentados nos mais vastos campos do conhecimento. Possibilidades passíveis de serem concretizadas por meio de muito trabalho humano despendido, especialmente, mas não somente na construção do “fantástico cérebro eletrônico”.

Vê-se que até aqui o homem é sujeito, autor, criador (da ideia) e construtor (do instrumento). Saberes e ações em sintonia e a serviço da concretização das ideias e desejos humanos.

De outro lado, porém, as tais imensas possibilidades de progresso do conhecimento humano, acabam por serem frustradas numa “tecnologia

destrutiva da natureza e distanciada da felicidade dos homens”. O que segundo a autora, o filósofo marxista judeu – alemão, Ernst Bloch, convencionou denominar de *moratória da técnica* no capitalismo, concepção na e pela qual os resultados provenientes da técnica se contrapõem às expectativas de abundância e felicidade e se revertem ou se aplicam, sobretudo, à indústria da devastação planetária. É, como se, de repente, a máquina deixasse de ser mera criação da mente humana e passasse a dominar as ações desta.

Entretanto, acredita-se, em explícita concordância com os pensamentos de Lévy, não ser prudente atribuir à tecnologia as adjetivações ou atributos de destrutiva e avassaladora dos ideais humanos. Assim, devem ou deveriam ser, porém e, sobretudo, caracterizados “os usos” circunstanciais da técnica pela própria mente humana que a concebeu.

### **Informática educativa – um paradigma?**

Nesta sociedade global “futurista”, inaugurada com a travessia do milênio, o maquinário “inteligente” tem marcado cotidianamente sua presença em todos os espaços – do local ao global, do material ao virtual. Em decorrência, o mundo do trabalho e o campo educacional têm sofrido mais direta e intensamente os impactos das mudanças ocasionadas por este fenômeno que hoje tem se convencionado denominar de **neomodernidade**<sup>14</sup>.

Por conseguinte, segundo afirma Belloni (2001, p. 68), “a generalização da informática no mundo econômico e do trabalho já é uma realidade incontornável, e sua penetração nas outras esferas da vida social – lazer, cultura, educação – é uma tendência quase inexorável.” A autora argumenta que “as TICs terão provavelmente no século XXI uma significação cultural e social mais profunda do que o cinema e a televisão no século XX”.

Contudo, apoiada nas argumentações de Dieuzeide, Belloni salienta que para se compreender efetivamente o papel das TICs no

---

<sup>14</sup> Ver Habermas, 1990, 1992.

campo educacional é preciso antes de tudo, considerá-las como **ferramentas pedagógicas**, desconsiderando nesta análise “a problemática das relações entre a escola e as mídias, bem como a educação para a comunicação e suas implicações éticas e “cívicas”, muito embora se reconheça sua importância.

A abordagem “pela ferramenta” nos levará a examinar essencialmente como estas técnicas são suscetíveis de serem postas a *serviço dos objetivos maiores* estabelecidos pela instituição educativa (BELLONI, 2001, p. 60 *apud* DIEUZEIDE, 1994, p. 15).

Cabe ressaltar que tais aspectos apenas serão desconsiderados nesta seção, sendo oportunamente tratados na seção subsequente.

Dessa forma, retomando as ideias explanadas no preâmbulo desta seção, tem-se a informática inserida transversalmente no contexto social, penetrando cotidianamente o universo das atividades humanas, sobretudo, o espaço educacional institucionalizado, e em estrita convergência com o atual quadro de acirramento da mercantilização, descentralização produtiva e recentralização do controle sobre os fluxos econômicos, num concentrado esforço de reestruturação econômica global da força produtiva. Situação esta que ganha status de oportunidade, mas também de ameaça, uma vez que acarreta riscos não somente e, sobretudo, aos países em desenvolvimento, como afeta diretamente as condições de vida da população mundial.

Assim, a escola defronta-se com o desafio de trazer para seu contexto as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares e propiciando a interlocução entre os indivíduos. Como consequência, disponibiliza aos sujeitos escolares um amplo leque de saberes que, se trabalhados em perspectiva comunicacional, garantem transformações nas relações vivenciadas no cotidiano escolar. (PORTO, s/d, s/p. *apud* PORTO, 2003; MARCOLLA, 2004).

Portanto, o cenário então ilustrado, deixa entrever que a informática educacional constitui-se numa ramificação ou mesmo exigência da permeável transversalidade das TICs em todos os campos e segmentos da arena social neomoderna. Enquadrando-se então não como um novo paradigma em emergência e sim como uma exigência ou

demanda daquilo que alguns estudiosos contemporâneos tendem a denominar de “**paradigma educacional neomoderno**”<sup>15</sup>

Finalmente, ao considerar-se que as TICs constituem produto resultante da aproximação de três domínios (PINTO, CABRITA s/d, p. 497 *apud* DIEUZEIDE; 1994; NUSSO, 1994; CASTELLS, 1995): o da informática, o das telecomunicações e o do audiovisual, cuja combinação tem viabilizado e fomentado o desenvolvimento de novas e múltiplas relações entre as várias fontes, favorecendo a interatividade, a circulação de dados, informações, conhecimentos que, podem ou não resultar em aprendizagem colaborativa, formação permanente ao longo da vida etc, superando enfim as fronteiras espaciais territoriais em direção ao “ciberespaço” da informação, comunicação e interação virtuais, eis então por consequência, apontados na próxima seção, alguns dos desafios que se revestem como grandes possibilidades de incorporação, aplicação e contribuição das TICs ao contexto social e, em particular, ao educacional na sua estreita relação com o mundo do trabalho, hoje em permanente instabilidade e mutação, revelando mais explicitamente a “crise estrutural” em que ambos estão mergulhados na neomodernidade como muitos preferem denominar o atual estágio histórico - social em que caminha a humanidade.

### **As TICs no cenário educacional: os múltiplos desafios em educar com os meios e para os meios**

A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia” da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (tecnologias) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente. [...] Embora a experiência humana tenha sido sempre mediada através do processo de socialização e da linguagem, é a partir da modernidade, com o surgimento de suas mídias típicas de massa (o impresso, depois os sinais eletrônicos) que se observa um enorme crescimento da mediação da experiência decorrente destas

---

<sup>15</sup> Em virtude da limitação desta produção, apesar de relevante, aqui não será abordado com a devida profundidade teórica que a expressão em destaque requer. Em decorrência, recomenda-se ao leitor interessado uma visita ou consulta às publicações de José Carlos Libâneo no período compreendido entre 1995 e 2005.

formas de comunicação. Estas mídias são ao mesmo tempo manifestações das tendências globalizadoras e descontextualizadoras (de “desencaixe”) da modernidade e instrumentos destas mesmas tendências”. “Tanto o impresso quanto as mídias eletrônicas funcionam como modalidades de reorganização do tempo e do espaço e não apenas refletem as realidades, como em certa medida as formam. (BELLONI, 2001, p. 54, apud GIDDENS, 1997: p. 22).

A definição acima apresentada conduz à recuperação e introdução de novas contribuições prestadas por Thompson à seção primeira deste artigo.

Recorrendo-se a este autor, tem-se que a maior parte da história humana, especialmente a que antecede ao advento da invenção da escrita e da imprensa, foi marcada pela interação face a face, num contexto em que predominavam as tradições orais. Com o acelerado desenvolvimento dos meios de comunicação são criadas novas formas de interação e novos tipos de relacionamentos sociais desvinculados do ambiente físico.

Thompson destaca três formas básicas ou situações de interatividade – interação face a face, interação mediada e quase interação mediada. Contudo, ao distinguir esses três tipos de interação, o autor salienta que, muitas interações que se desenvolvem cotidianamente podem envolver uma mistura de diferentes formas de interação, de modo que os tipos acima enunciados não esgotam os possíveis cenários de interação.

As interações face a face ocorrem num contexto em que os interlocutores estão imediatamente presentes, compartilhando um mesmo sistema referencial de tempo e espaço. E, ao contrário, os participantes de uma interação mediada e quase interação mediada podem estar em contextos espaciais ou temporais distintos.

Considerando a interação mediada, pode-se afirmar que este tipo contrasta com as interações face a face, entretanto, implica numa certa limitação na possibilidade de deixas simbólicas disponíveis aos participantes, uma vez em que há a predominância do uso de um meio técnico (papel, ondas eletromagnéticas, fios elétricos etc.). Neste sentido, Belloni (2001) esclarece que:

[...] Mediatizar significa escolher, para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais eficaz de

assegurá-la; selecionar o medium mais adequado a esse fim; em função deste, conceber e elaborar o discurso que constitui a forma de revestir a substância do tema ou matéria a transmitir (p. 63, apud ROCHA-TRINDADE, 1998).

Em decorrência, observa-se que as interações mediadas ou quase mediadas são revestidas de um caráter mais aberto que as interações face a face, onde os participantes têm que lançar mão de seus próprios recursos para compreender as mensagens transmitidas.

A interação quase mediada se expande através do tempo e do espaço, implicando numa ampla disponibilidade de informação e conteúdo simbólico no tempo e no espaço, envolvendo, contudo, muitas vezes, certa limitação da gama de deixas simbólicas quando comparada à interação face a face. Em suma, um aspecto fundamental que distingue sobremaneira esta última forma de interação das demais, refere-se ao fluxo de comunicação, predominantemente de sentido único, monológico, enquanto as duas primeiras revestem-se de caráter dialógico.

Cabe ressaltar que a origem histórica da interação mediada quanto à quase interação mediada não se deu em detrimento da interação face a face e sim em virtude da crescente imprevisibilidade e complexidade das demandas do mundo globalizado como agente impulsionador do crescimento da mídia e de seus múltiplos canais de comunicação e informação que possibilitaram a criação de uma diversidade de formas de ação à distância, proporcionando às pessoas a habilidade de responder e se apropriar de ações e eventos, ocasionando, por conseguinte, novas formas de inter – relacionamento e de indeterminação no cenário global atual.

Holmberg (1990) afirma que visões pós-fordistas do futuro apostam numa revolução da Pedagogia no século XXI ocasionada e impulsionada pelo progresso das TICs em analogia à forma como a inovação de Gutemberg revolucionou a educação a partir do século XV. O que não significa, contudo, que estas tecnologias substituirão o discurso escrito na educação, mas que seu uso intensivo e integrado certamente implicará em profundas modificações nas formas de ensinar, de produzir e partilhar conhecimentos e aprendizagens, de trabalhar

colaborativamente etc., mudanças estas que já estão paulatinamente se processando face à evidente e frequente adaptação dos espaços de convivência e/ou de passagem social ao surpreendentemente moderno maquinário informatizado.

“A escola e os meios tecnológicos de comunicação assemelham-se porque tratam da realidade e ambos são locais de aquisição de saberes; assim, educar com os meios e educar para os meios é imprescindível à educação escolar por possibilitar um ambiente favorável à cotidianidade” (PORTO, s/d, s/p).

Há ainda que ressaltar a importância de se problematizar mais profundamente, conforme lembra Lévy, as definições de interatividade e interação, mediatização e ciberespaço, haja vista alguns equívocos conceituais que, volta e meia, assombram uma compreensão acertada do emprego desses termos, hoje tão “em moda” no mundo virtual.

Belloni (2001, pp. 55, 56 *apud* KOECHLIN, 1995; STIEGLER, 1995) esclarece que

criar um produto interativo, por exemplo, é extremamente difícil, colocando inúmeros problemas, desde a seleção de conteúdos (que em geral são formulados, moldados em discurso escrito) até as práticas de “navegação”, que são interativas e totalmente (ou quase) novas. Estão sendo provavelmente geradas, na criação destes produtos, novas formas semânticas, sintáticas e estilísticas de interatividade, que tenderá a se expandir e penetrar e modificar os antigos discursos escolares.

Na sequência, a autora faz distinção entre os vários conceitos nos quais Lévy chama a atenção para uma perspicaz definição e compreensão. Salientando ainda que diante de todas as praticidades comunicacionais proporcionadas pela presença cada vez mais extensiva e intensiva das TICs nos diversos segmentos do cenário social, possibilitando assim, novas formas de se conceber os usos do tempo e do espaço no campo educacional e no mundo do trabalho e, alterando, sobretudo, as formas como se estabelecem as relações sociais entre os seres humanos, a **mediatização** das mensagens pedagógicas encontra-se arraigada no cerne dos processos educacionais em geral, identificando-se como característica principal destas tecnologias:

a **interatividade**, característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina. É fundamental esclarecer com precisão a diferença sociológica entre o conceito de **interação** – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a **intersubjetividade**. Isto é encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a **interatividade**, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo, CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele. (p. 58).

Neste vasto contexto de desafios e possibilidades, em que as TICs emergem como um conjunto de tecnologias que viabilizam numa velocidade inédita a produção, o registro, a produção, a aquisição, a armazenagem e o tratamento de informações das mais diversas formas possíveis – ótica, acústica, eletromagnética – destaca-se a incidência de seus impactos, em maior profundidade, sobre os processos do que sobre os produtos, permitindo maior flexibilidade e voracidade da ação humana sobre o conteúdo das informações, revelando-se então um cenário em que a comunicação pode assumir a conformação de “poder”, tal como descrevem e analisam Sampaio e Thompson em suas respectivas produções.

Nesta direção, a Internet tem se apresentado como uma das mais atrativas ferramentas da atualidade, pois além de possibilitar ações que, simultaneamente, combinem a interação e a interatividade, a rede tem incorporado dia-a-dia todos os outros grandes atrativos ou atributos das mídias “de comunicação mediada”, tal como sugere Thompson - além dos chats, blogs, editores coletivos de textos, sites de busca, comunidades virtuais; dispõe-se, hoje, de revistas eletrônicas, jornal, canais de rádio, televisão, *websites* governamentais, serviços bancários etc, noutras palavras, “um dilúvio de informações”, serviços, facilidades e praticidades ao alcance de quem dispõe do acesso sócio-contextual digital e informacional, alterando substancialmente a relação humana com os fatores tempo e espaço.

Preto e Pinto (2006, p.20) defendem que

Quando a Internet alastrou-se no mundo como um ambiente de comunicação confiável, ponto a ponto, bilateral e acessível até mesmo para indivíduos, a partir das suas residências, estabeleceu-se um ambiente global muito mais favorável às organizações em rede do que para às organizações verticais de comando, implicando, claro está, que, para sua viabilização, precisamos considerar a democratização do acesso à Internet como peça-chave para que a população possa ter a possibilidade de organizar-se de modo horizontal. Nesse sentido, são de fundamental importância políticas públicas que garantam esse acesso, entendendo-o como urgente, o que implica pensarmos em soluções coletivas e públicas, e não apenas no acesso individualizado nas residências.

Como um dos mais notáveis atributos da criação e proliferação da Internet, situa-se o conceito de ciberespaço que, na ótica de Alava (2002, p. 14) é:

concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. Portanto, o saber já não é mais o produto pré-construído e “midiaticamente” difundido, mas o resultado de um trabalho de construção individual ou coletivo a partir de situações midiaticamente concebidas para oferecer ao aluno ou ao estudante oportunidades de mediação.

Uma breve análise das citações suprarrelacionadas permite entrever uma pluralidade de possibilidades, não mágicas, mas passíveis de serem concretizadas tanto na arena social, quanto especificamente no campo educacional como se anuncia a seguir em apologia ao pensamento de Moran (2002), que esclarece que as redes eletrônicas não constituem de modo algum, por si mesmas, solução absoluta para promoção de mudanças substanciais nos processos educacionais e relações pedagógicas estabelecidas. No entanto, podem prestar grandes contribuições às mudanças que poderão se instaurar na forma do professor, do aluno, do colega de trabalho e também de outros atores sociais conceberem a comunicação e a aprendizagem compartilhada durante o processo educacional e atuarem de maneira diferenciada das até então dominantes ou predominantes durante seus respectivos processos produtivos.

“Neste sentido, Moran atribui especial ênfase à Internet, haja vista o universo de informações e formas de comunicação que esta coloca a

disposição de todos quantos a ela têm acesso: alunos, professores, coordenadores, gestores dos processos pedagógicos intra e extra-escolares etc. Podendo quiçá culminar na efetivação de uma das “novas educações” pelas quais a sociedade global tem aspirado em consonância com a lógica do “reaprender a aprender” – reaprender a trabalhar colaborativamente, usando os “meios tecnológicos” para a mediação de consulta a colegas próximos ou geograficamente distantes, com vistas à troca de experiências, esclarecimento de dúvidas, compartilhamento de aprendizagens, processos, materiais, dificuldades, resultados etc. Ações estas que, certamente, passarão a exercer forte impacto, em especial, nos modos dos sujeitos planejarem, executarem, avaliarem e se auto-avaliarem no processo educativo.

Por conseguinte, promovendo, grosso modo, uma ruptura com o saber disciplinar, num mundo em que, segundo Hernandez e Ventura (1998), faz-se primordial o aprendizado da utilização de estratégias e metodologias potencializadoras de novas relações, haja vista as necessidades emergentes de um mundo educacional e do trabalho em permanente mutação, em que, geralmente, as habilidades requeridas e adquiridas por um profissional no princípio de sua carreira, em qualquer campo do saber, rapidamente, com o decorrer do tempo e o acirramento do avanço tecnológico, tornam-se obsoletas. Exigindo, enfim, das pessoas a habilidade de aprendizagem permanente, ou como se tem convencionalmente denominado, “aprendizagem ao longo da vida<sup>16</sup>”, em face de “uma sociedade informatizada na qual as pessoas terão que saber como agir para extrair e elaborar conhecimentos a partir do fluxo enorme de informação disponível” (Idem, p. 50).

Contudo, não se pode perder de vista o alerta de Pretto e Pinto quando chamam a atenção para a verticalização, na arena social ampla, do acesso pela população à Internet, com ênfase para o âmbito coletivo e não meramente para o acesso residencial individualizado.

Desta forma, reforçando o pensamento deste autor e comungando com os argumentos lançados por Pinto e Cabrita, há que se enfatizar que

---

<sup>16</sup> Consultar Belloni, capítulo 3 da obra aqui referenciada.

“as TICs convocam novas medidas de política educativa” num contexto cada vez mais anunciador de um grande, por vezes, cruel paradoxo instaurado. Onde se tem, de um lado, parte restrita da humanidade experimentando avanços inumeráveis em relação ao progresso tecnológico intensificado nas três últimas décadas. E noutro extremo, este mesmo “progresso tecnológico” exerce sua hegemonia revelado ao mundo inteiro que o campo da educação e o mundo do trabalho estão mergulhados numa profunda crise, cujo produto final tem se apresentado sob a forma de submissão de uma maioria da população planetária, exposta a um processo sem precedentes de violência e exclusão social.

E, ao convocar as novas medidas de política educativa, parafraseando Pretto e Pinto (2006), as TICs aspiram por “novas educações”. Educações capazes de incorporar a ambivalência e polissemia do “supostamente novo”, mas sem renegar o “qualificado como velho”, submetendo na maioria das vezes, o saber e o ser profissional e a identidade cultural das populações a um perverso processo de desqualificação e descaracterização.

Neste sentido, evocar “novas educações” implica num convite a re-significação pela escola e pela sociedade, como um todo, dos tempos e espaços democráticos de aprendizagem, rompendo com a presunçosa hierarquização dos saberes escolares em detrimento dos saberes socialmente constituídos e construídos, com o enrijecimento disciplinar dos currículos escolares que, a despeito de todo o discurso atual em torno da inter, multi e transdisciplinaridade, concretamente ainda se apresenta como um dos grandes desafios quando se pensa numa sociedade global em que a vastidão de conhecimentos produzidos ao longo da trajetória humana planetária parecer sofrer ou transmutar-se também num processo globalizante dos saberes humanos.

Portanto, fomentar a concretização de “novas educações” requer, sobretudo e não somente, uma urgente **ruptura**<sup>17</sup> com o modelo verticalizado, racional-burocrático das instituições escolares e com a gestão e organização curricular amestradas. Reivindicam uma articulação

---

<sup>17</sup> Análise detalhada e aprofundada em Pinto e Cabrita conforme referenciado ao final desta produção.

e atuação realmente eficaz dos órgãos técnico-pedagógicos escolares e extraescolares, outros modelos didáticos que rompam com a dicotomia tempo – espaço escolar e social, de forma tal que todos os espaços sociais, gradativamente, convertam-se em salas de aula, sem imposição de fronteiras espaços-temporais e limitação quantitativa e qualitativa de aprendentes, uma vez que instauradas relações horizontalizadas de trocas, impera o trabalho colaborativo num permanente processo de aprendizagem que se estende para além dos muros da escola e alcança a todos os sujeitos sociais de dever e de direito, predominando enfim, a co-responsabilidade pela aprendizagem de si e de outrem. Requerem enfim, conforme anuncia Porto, a superação do desafio de educar com os meios e para os meios.

### **Considerações finais**

Diante da brevidade das discussões aqui incitadas e em face de um quadro de “presunçosa” obsolescência das competências pessoais e profissionais maximizadas pelo avanço na automação da produção; crescente aspiração à concretização de novas relações sociais com o saber; com as tecnologias da inteligência e a inteligência coletiva (Lévy, 2000); com as novas formas de organização do trabalho e da produção (Drucker, 1999) e, por fim, com as competências estratégicas da era da informação (Castells, 2000), necessário se faz difundir e intensificar o debate ora proposto.

Sendo transversais a toda sociedade e, portanto, de igual modo ao campo educacional e do trabalho, as TICs não são em tempo algum neutras. Ao contrário, são produzidas e, concomitantemente são produtoras de mudanças cada vez mais profundas no bojo das sociedades “neomodernas”. Entretanto, não podem ser concebidas como as protagonistas centrais desse processo, em detrimento da atuação humana.

De fato, não se vislumbram outras alternativas, senão pelo viés de “novas educações” por meio das quais aprender-se-á ou incorporar-se-á ao cotidiano da humanidade, a cultura de trabalho colaborativo, de permanente formação , trocas de experiências e aprendizagens em

serviço que, converter-se-ão em conhecimento coletivo, de domínio público.

Há que se reconhecer que todas estas aspirações revelam-se um tanto como utópicas mediante a ordem social vigente. Mas, são, contudo, passíveis de concretização, se inseridas e concebidas no mesmo contexto social amplo em que está instaurada a “crise” estrutural ou “existencial” em que estão mergulhados os principais vetores da inclusão social e da qualidade de vida – a educação e o trabalho.

Em suma e para concluir, apresenta-se aqui mais uma das valiosas contribuições de Moran (s/d, s/p.) que converge intimamente com todo o discurso produzido ao longo deste breve estudo e anseios e crenças de sua autora:

Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, na escola, no trabalho e em casa, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes de televisão e da Internet. O presencial se torna mais virtual e a educação a distância se torna mais presencial. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, à distância, através da Internet e da televisão.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos).

ALAVA, Séraphin (org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Nuno de A. **Planos de ação para a sociedade da informação e do conhecimento: mudança tecnológica e ajustamento estrutural**. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n44/n44a06.pdf>. Acesso em 04/10/2008.

BELLONI, Maria L. **Mediatização – Os Desafios das Novas tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)**. Educação a Distância. Campinas, SP: Autores Associados, 2ª ed., 2001. (Coleção Educação Contemporânea). Cap. 4, pp. 53 a 77.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. In: **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, v. 1.

DIEUZEIDE, Henri. **Lês Nouvelles Technologies**. Paris: Nathan/UNESCO, 1994.

DRUCKER, Peter. **Os novos paradigmas da administração**. Exame, ano 32, n. 4, p. 34-53, fev. 1999.

HERNANDEZ, Fernando. e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOLMBERG, Börje. “The Role of Media in Distance Education as a Key Academic Issue”, in BATES, A. W. (ed.), **Media and Technology in European Distance Education**. EADTU – European Association of Distance Teaching Universities, 1990.

LASTRES, Helena M. M. e FERRAZ, J. **Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado**. LASTRES, Helena M. M. e ALBAGLI, Sarita (org.). Informação e Globalização na Era do Conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MODERNO, Cláudia. **Do Conceito de Comunicação ao Conceito de Publicidade e Marketing**. Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em: [http://www.ipv.pt/forumedia/f2\\_idei6](http://www.ipv.pt/forumedia/f2_idei6). Acesso em: 18/11/2008.

MORAN, José M. **Desafios da Internet para o professor**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>. Acesso em: 08/12/2008. Texto inspirado no capítulo primeiro do livro: MORAN, José M, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2006, p.12.

\_\_\_\_\_. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Disponível em: [www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm). Acesso em: 08/12/2008.

PINTO, Rogério. **Escola. Tecnologia e Comunicação. Que modelo para a “Gloversidade”?** In A. F. Patrício (org.). Globalização e Diversidade – A escola cultural, uma resposta. Porto: Porto Editora.

PINTO, Rogério e CABRITA, Isabel. **TIC: Produto, Produtoras e Provocadoras de mudanças no Contexto Educativo**. Disponível em: <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal05/tema05/07RogérioPinto.pdf>. Acesso em: 08/12/2008.

PORTO, Tânia M. E. **Linguagens – as tecnologias de comunicação e informação na escola**. Disponível em: <http://www.portalensinado.com.br>. Site associado ao Portal Educação. Acesso em: 07/12/2008.

PRETTO, Nelson de L. e PINTO, Cláudio da C. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação. V. 11. Nº 31. jan./abr. 2006.

SAMPAIO, Inês S. V. **Conceitos e Modelos da comunicação**. Ciberlegenda, 2001, Nº 5. Disponível em <http://www.uff.br/mestcii/repate3.htm>. Acesso em: 18/11/2008.

THOMPSON, John. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes. 2001.

## **EDUCADOR E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX**

## **A COMPLEXIDADE DO OBJETO TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES E INDAGAÇÕES.**

*Maria Cristina Raveli de Barros O'REILLY\**  
*Maria Silvia Azarite SALOMÃO\*\**

### **Resumo:**

Este artigo tem por objetivo abordar a complexidade do objeto trabalho docente, no contexto das políticas de formação implementadas no Brasil, a partir da década de 1990, apontando seus problemas e encaminhamentos. O estudo buscou compreender os elementos constituintes da carreira docente que ultrapassam as questões de ensino em sala de aula e adentram pelos saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras. Nesta perspectiva, foram discutidos os aspectos da relação entre formação e trabalho docente com repercussões nas instituições escolares; mais especificamente as condições de trabalho e a condição de ser docente na sala de aula.

**Palavras-chave:** *Trabalho docente; Tempo; Profissão; Formação; Políticas públicas.*

### **THE COMPLEXITY OF THE TEACHING OCCUPATION: SOME CONSIDERATIONS AND INQUIRY.**

### **Abstract:**

This article aims at approaching the complexity of the teaching occupation concerning the educational policies implemented in Brazil since the 1990s in order to point out their problems and guidelines. This study attempts to understand the constituents of the teaching career which exceed the limits of the classroom and penetrates the practical knowledge specific to the working place and its routine, values and rules. From this perspective, we discuss the aspects involved in the relation between training and teaching occupation as well as its reflection on educational institutions, more specifically the working conditions and the condition of being a teacher in the classroom.

**Keywords:** *Teaching occupation; Working life; Profession; Teacher Training; Public politics.*

### **Introdução:**

A preocupação com as questões relacionadas à formação docente tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, especialmente no que

---

\* Doutoranda em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara – SP. E-mail: [oreilly@pucpcaldas.br](mailto:oreilly@pucpcaldas.br)

\*\* Doutoranda em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Araraquara – SP. E-mail: [mariasilvia@fafica.br](mailto:mariasilvia@fafica.br)

tange a “eficácia” da formação inicial e continuada dos professores. Percebe-se que tal preocupação aparece, na maioria das vezes, atrelada às questões dos modelos e estratégias a serem utilizados, das possíveis adaptações e inovações frente à diversidade de contextos e às novas demandas da sociedade.

Esta temática tem resultado em estudos realizados nos últimos vinte anos sobre a formação de professores, tratando dos saberes que servem de base para o ensino. Para Tardif e Raymond (2000) estes:

[...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação [...] (p.213)

Deste modo, pensar o trabalho docente significa trazer novos olhares para a questão do aprendizado do próprio ofício, trazendo à tona as seguintes indagações: se a formação inicial não garante na totalidade os saberes necessários à prática docente, quais os elementos que permeiam esta prática e que possibilitam ao docente o aprendizado da profissão?

Também Esteves (2002) defende que pensar esta formação representa estabelecer um plano que permita refletir sobre as concepções de TRABALHO – PROFISSÃO – PESSOA, abordando, no primeiro, as condições postas em confronto com as necessárias, no segundo, o grau de envolvimento destes profissionais, ou seja, de afiliação na categoria e, por último, sua corporificação diante das diversas mudanças que interferem no trabalho do professor. Com o advento da participação, essas mudanças geraram um possível fortalecimento da autonomia docente, bem como das relações com a comunidade, o que suscitou a reinterpretação deste profissionalismo docente.

Esta profissionalização, surgida no momento de crise e carregada de imensos problemas e estímulos, sinaliza para a possibilidade de uma

ação profissional mais aberta que, de certa forma, choca-se com o que se instituiu sobre o professor. Nos dias de hoje nossa sociedade espera que o bom professor seja aquele capaz de promover a aprendizagem dos alunos desmotivados, aquele que evita os conflitos geradores da indisciplina; que usa a autonomia para programar novos mecanismos de avaliação; proporciona ambientes esteticamente diferentes mesmo com a escassez dos meios necessários, e que eleva a sua auto-estima e a dos estudantes.

Assim, este trabalho está dividido em quatro partes: inicialmente, trataremos do aprendizado do ofício docente. Em seguida, será abordado o início da profissão: a carreira e a construção dos saberes profissionais. A questão do tempo e sua relação com os saberes profissionais, a identidade profissional e trabalho docente serão tratados na seqüência. Na parte final, serão colocadas algumas considerações e indagações sobre o trabalho docente, a aprendizagem dos saberes e a formação docente.

### **O aprendizado do ofício docente:**

No que se refere ao aprendizado do ofício docente parece consenso que este não se limita à formação inicial, ou seja, aos conhecimentos teóricos e técnicos que são adquiridos nas instituições formadoras, sejam as universidades ou as faculdades específicas para este fim. Entretanto, um impasse se estabelece entre ambas (formação inicial e continuada), supondo certa acomodação por parte das instituições e políticas da área quanto à definição de critérios e conteúdos a destacar, em cada etapa, o que privilegia, por um lado, ações de cunho conservador que priorizam a atividade prática e, por outro, mudanças de ordem progressistas que vislumbram uma pedagogia crítica. (ESTEVES, 2002).

Percebe-se também que o tempo da formação instituído tem carregado, nestes nossos tempos, as marcas das novas exigências da sociedade global que segue as orientações dos organismos financeiros internacionais para os países em desenvolvimento, como o caso do Brasil. Essas recomendações apontam para a racionalização e eficiência

dos cursos, no sentido de promover a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. (TORRES, 1996).

Tornar-se professor requer saberes ligados às situações próprias do trabalho docente e que, de certa forma, exigem deste profissional conhecimentos, competências e atitudes que dependem de seu contato com essas mesmas situações. Além disso, pode-se dizer que esses saberes requerem tempo, prática e experiência. O processo de aprendizagem desses saberes depende de outros aspectos, oriundos das mais variadas fontes: “[...] *formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.*” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.212).

Uma vez que os saberes dos professores são construídos no exercício da própria profissão docente e, ao mesmo tempo, também se constituem de conhecimentos e manifestações provenientes de fontes das mais variadas, uma questão que se torna relevante diz respeito aos elementos que permeiam esta prática e que possibilitam ao docente o aprendizado do ofício, bem como a construção de uma identidade profissional. A esse respeito, Tardif e Raymond (2000) colocam a importância da inserção da dimensão temporal para melhor compreensão, destacando dois aspectos importantes: a trajetória pré-profissional e a trajetória profissional dos professores.

No que se refere à trajetória pré-profissional apontam que os professores, de modo geral, aprendem o ofício e as questões a ele inerentes, tais como: o que é ensinar, o que é ser professor e como se deve ensinar, a partir de sua própria trajetória de vida e, principalmente de sua socialização<sup>18</sup> enquanto alunos. Quanto à trajetória profissional, Tardif e Raymond (2000) colocam que os saberes dos professores são temporais, na medida em que são utilizados e desenvolvidos no decorrer de uma carreira, isto é, “[...] *de um processo temporal de vida*

---

<sup>18</sup> Tardif e Raymond (2000) entendem a socialização como um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. A socialização pré-profissional a que se referem compreende as experiências familiares e escolares dos professores.

*profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases de mudanças”.* (p.217)

Desse modo, ao longo da carreira, o professor incorpora, por meio de processos de socialização, determinadas práticas e rotinas institucionalizadas, as quais estão inseridas no cotidiano escolar e nas equipes de trabalho. Tornar-se professor e construir uma carreira docente requer saberes que ultrapassam as questões de ensino em sala de aula e adentram pelos saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras (TARDIF; RAYMOND; 2000 p.217). O aprendizado do ofício docente, bem como a construção da prática profissional, pressupõe saberes que decorrem das experiências e vivências anteriores à formação profissional deste professor, as quais trazem marcas profundas dos saberes aprendidos ao longo de processos de socialização primária (família e o ambiente de vida), como também escolar (aluno).

### **O início da profissão: a carreira e a construção dos saberes profissionais:**

A história de vida pessoal e escolar do professor adquire um significado especialmente importante no processo de aprendizagem do ofício, imprimindo no futuro profissional algumas marcas, conhecimentos, competências, crenças e valores que, de alguma forma, delineiam traços a sua personalidade e as suas relações com os outros e, especialmente, com os alunos. No decorrer da profissão e, principalmente no seu início, essas marcas acabam sendo utilizadas em sua a prática.

Não obstante, Tardif e Raymond (2000) indicam que o aprendizado dos saberes docentes, embora fortemente vinculados ao tempo de vida anterior a sua formação profissional, como também a aprendizagem do próprio ofício, não pode abarcar, em sua totalidade, a complexidade do saber profissional e do trabalho docente.

No que diz respeito à construção dos saberes necessários e a sua profissionalização, aspectos inerentes à carreira permitem melhor

compreender o exercício da docência a partir de sua trajetória profissional. Para Tardif e Raymond (2000, p.225):

[...] abordar a carreira, situando-a na interface entre os atores e as ocupações e considerando-a, ao mesmo tempo, como um constructo psicossocial modelado pela interação dos indivíduos e dos coletivos ocupacionais, permite perceber melhor o lugar que o saber profissional ocupa nas transações entre o trabalhador e seu trabalho.

Em busca da profissionalização, outras perspectivas merecem ser analisadas. Começamos pela relação qualidade e excelência procurando desfazer o equívoco instalado nesta relação, para então compreender que excelência exige qualidade e esta significa critérios de bom desempenho. Daí a expressão de Roldão (2007 p. 21):

O ponto de que parto é assunção da necessidade de um “reforço da qualidade” e de “promoção da excelência” no que se refere aos professores e muito particularmente aos professores dos níveis iniciais de docência.

Também pelas experiências acumuladas da autora, de pesquisadores e educadores em atuação, percebe-se uma outra questão, embora haja um número bastante grande de professores com trabalhos de qualidade, ainda não há uma qualidade global de desempenho profissional satisfatória. Para eles isto se dá por diversas razões, dentre essas a credibilidade profissional que se instala entre o primeiro e os demais ciclos de ensino fundamental, os níveis iniciais e os subsequentes, quando se fala de educador da infância e de professores de níveis mais avançados.

Outro aspecto é o que se refere à relação entre qualidade do desempenho de professores e a própria noção de profissionalidade. Segundo Roldão (2007) a falta de clareza acerca da função e a associação desta a um saber específico, fizeram com que a lógica da formação se limitasse ao exercício de preparação do docente para passar o saber definido pelas sequências curriculares, sem muitas vezes considerar a mobilidade desta ação integradora. Por essas razões é importante pensar na mobilidade da ação docente no sentido de contribuir para a formação do profissional de qualidade, que permite a construção de um saber

rigoroso, ativo e de significado. Deste modo, o exercício da função de ensinar poderá se efetivar com autonomia, análise e iniciativas de melhoria do próprio desenvolvimento profissional do docente.

Deve-se ainda considerar questões referentes às instituições formadoras e às práticas de formação de professores e educadores, como cumpridores da exigência de qualidade científica da formação (intelectual público), que foca a ação profissional de forma organizada e promove o desenvolvimento da capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente, imerso no contexto de trabalho. Assim explicita Roldão (2007 p. 39-40):

Eu diria que o professor tem que ser também um intelectual, profissional de cultura, e neste momento não o é – nem os professores de primeiro ciclo ou secundário. Não temos sido a meu ver, profissionais de cultura ou de conhecimentos. Quando muito, somos especialistas numa área, o que não é equivalente a ser profissional de conhecimento e de cultura.

Pensando nesta perspectiva é relevante discutir alguns aspectos da relação entre formação e trabalho docente com suas repercussões nas instituições escolares; mais na sala de aula. Na visão de Pereira (2007), há, nestes tempos, uma tendência recorrente em vários países, inclusive no Brasil, de que os professores são os principais responsáveis pelas mazelas da educação escolar e que para melhorá-la é necessário investir unicamente na sua formação. Assim percebe:

[...] Pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares onde trabalham. (PEREIRA, 2007 p. 83-84).

Esta ideologia, atrelada a outras, também presentes em nossa sociedade, tende a responsabilizar a educação (ou a falta dela) por todas as desigualdades nos países em desenvolvimento. Afirmam os economistas que para melhorar os índices de distribuição de renda e

promover a justiça social, racial e econômica é necessário investir na educação, especialmente na formação dos professores.

Sabendo que não serão nem a educação e nem a formação dos professores as únicas condições para transformar a sociedade, é de todo modo indispensável considerar que sem elas também não acontecerão mudanças significativas, pois esses aspectos são relevantes em nossa realidade.

A definição do papel de professor possibilita, ao longo do tempo de construção da profissão, adquirir conhecimentos que acabam por permitir que os professores se distanciem de suas primeiras impressões e experiências, como também dos programas, das diretrizes e das rotinas escolares, embora continuem respeitando-os em termos gerais. Tal distanciamento sinaliza para um caminho de domínio progressivo do trabalho docente, o qual [...] *leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções.* (TARDIF; RAYMOND, p.231).

Para os autores, a constatação de que a evolução da carreira é acompanhada, geralmente, de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal do professor no que diz respeito aos alunos e às exigências da profissão, demonstra claramente a relação entre os saberes profissionais e a carreira a partir de sua relação intrínseca com o tempo.

Um outro elemento fortemente atrelado à dimensão temporal e sua relação com os saberes e o trabalho docente se refere a *rotinização*, entendida como fenômeno em que [...] *os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades.* (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.234).

A estabilização e regulação, como características inerentes à *rotinização*, possibilitam sua divisão e sua reprodução no tempo, permitindo um controle da ação por parte do professor, baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas. A força e a estabilidade desse controle não dependem de decisões voluntárias, de

escolhas, de projetos, mas sim da *interiorização das regras implícitas de ação adquiridas com a experiência*.

As rotinas, assim, ao tornarem-se parte constitutiva da atividade profissional, trazem ao professor modos diversos de ser e de construir sua *personalidade profissional*. É a partir daí, segundo Tardif e Raymond (2000, p.234) que:

[...] os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam justamente o alicerce das rotinas de ação, porque são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador.

### **O contexto das políticas implementadas no Brasil:**

Com o aumento dos programas que vêm promovendo a aquisição da formação mínima exigida pela legislação educacional<sup>2</sup> para o exercício da profissão, muito se tem criticado sobre os cursos de “formação inicial”<sup>3</sup>. Apesar de serem destinados à preparação para a docência, muitos destes têm demonstrado poucos impactos na mudança da prática dos professores, uma vez que, a maioria deles, fundamenta-se em modelos tradicionais, que concebem a educação escolar e o ensino enquanto “transmissão de conhecimentos”, o que impede a transposição para outras práticas. Como já mencionamos, tais modelos se identificam com as exigências decorrentes das políticas econômicas que orientam a racionalização de tempo e custos, apelando para a necessidade de oferecê-los por meio de programas aligeirados, semi-presenciais ou à distância, em instituições que não são Universidades.

Surge assim, a partir da década de 1990, uma forte tendência de priorizar a formação continuada, também denominada “em serviço”, cujo objetivo está no oferecimento de cursos de atualização e “reciclagem”. Analisamos esta política em relação às condições de trabalho dos docentes nas escolas públicas, conclui-se que é praticamente impossível conceber a escola como espaço de produção de conhecimentos e saberes.

---

<sup>2</sup> Cf Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia

<sup>3</sup> Segundo Pereira (2007) acontece muito antes da entrada dos docentes em cursos ou programas de ensino superior.

O professor passa, na verdade, a exercer o papel de mero “dador” de aulas. (PEREIRA, 2007).

Pensando nas suas condições de profissional, percebe-se que, apesar das várias modalidades de formação hoje postas enquanto políticas públicas, sua identidade ainda é obscura e complexa: Normal Superior? Pedagogia (licenciatura)? Especialização?

Tentando compreender tal complexidade, o autor refere-se a um estudo realizado nos EUA, onde três agendas<sup>4</sup> disputam a hegemonia da formação docente, duas baseadas na preparação técnica e uma terceira concentrada nos valores coletivos, de solidariedade e de transformação da sociedade também a partir da sala de aula. Por isso ele clama por políticas de formação que, em parceria com as universidades possam contemplar:

[...] a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e que concebam os educadores enquanto investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletivamente ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano da escola e da sala de aula. (PEREIRA, 2007 p. 89).

Ainda discutindo a busca da qualidade e excelência o que temos assistido, atualmente, é uma banalização desta formação sob vistas da qualificação e da aquisição de competências. Inspirada na reestruturação industrial, a qualificação previa organizar e disciplinar o mercado de trabalho para interpretar e guiar as evoluções dos sistemas de produção e dos empregos. Assim, a certificação para legitimar a inserção no mercado de trabalho se dava a partir da apresentação do diploma que deveria ratificar as competências apreendidas. Atualmente, o ensino por competências não se deduz automaticamente dos saberes. A profissionalização exige mais, conseqüentemente a construção de competências coloca em xeque os conteúdos da formação, os métodos de transmissão e a certificação pelo diploma. Identificado com o regime taylorista, fordista, o sistema de competências tende a imprimir uma visão estatística ao trabalho, a partir da produção em série e do estabelecimento de hierarquias. Em decorrência, a definição de

---

<sup>4</sup> O autor recorre aos estudos de Zeichner (2003).

competências na educação passou a representar os novos modos de produção que visam dinamizar e transformar a prática docente.

Há, entretanto, outras concepções para este sistema que, segundo Hernandez (2000), devem ser pensadas de forma mais ampla, no âmbito de um projeto social. Assim, ele concebe as competências como:

[...] um conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais. (HERNANDEZ, 2000 citado em RAMOS, 2001 p. 79).

Esta concepção permite-nos evidenciar uma dimensão atribuída ao sujeito que se confronta com as ocupações para as quais ele mesmo deverá desempenhar. A partir daí, o Estado e as organizações poderão promover processos de formação capazes de oferecer tais competências, tanto quanto avaliá-las e certificá-las. Assim concebida, a normalização de competências passa a representar o processo de definição de um conjunto de padrões ou normas válidas em diferentes ambientes produtivos. Os currículos de formação poderão estabelecer as estratégias para a construção dessas capacidades, focados em atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho.

### **Considerações finais**

Considerando que estamos diante de um contexto de políticas públicas para a formação de professores, e condições de trabalho que apresentam indagações e incoerências, concluímos que é necessário buscar o fortalecimento das propostas de formação defendidas pelos educadores, tentando estabelecer um programa de formação presencial que não reduza a carga horária nas Universidades e Faculdades de Educação. A sólida formação teórica e interdisciplinar, de unidade entre teoria e prática fortalece o compromisso social, ético e o trabalho coletivo na interligação entre formação inicial e continuada de todos os educadores.

A nosso ver, direcionar o olhar para a temática do trabalho docente e da aprendizagem de seus saberes a partir de sua inserção no tempo,

significa a possibilidade de desvelar aspectos significativos da profissão, uma vez que se tornar professor decorre de um longo processo de socialização que envolve experiências e vivências inseridas nas trajetórias pré-profissional e profissional do indivíduo.

Estas trajetórias de vida constituem-se, de alguma forma, em percursos formadores dos próprios docentes, contribuindo fortemente, para a construção de sua identidade profissional, pois, como muito bem colocam Tardif e Raymond (2000, p.239) [...] *é apenas ao cabo de certo tempo – tempo da vida profissional, tempo de carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional.*

## REFERÊNCIAS

ESTEVEVES, Maria M. **A Investigação enquanto estratégia de formação de professores.** In: ESTEVEVES, M.M. Contexto Geral da Formação de Professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

PEREIRA, Júlio E D. **Formação de Professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula.** Educação e Linguagem. Ano 10. jan/jun 2007. São Bernardo do Campo – SP.

RAMOS, Marise N. **A institucionalização de sistemas de competência: materialidade do deslocamento conceitual.** In: RAMOS, M N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, Maria do C. **Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência.** Educação e Linguagem. Ano 10. jan/jun 2007. São Bernardo do Campo – SP.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade:** revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: SP: CEDES, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorará a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, L: WARDE, M J. & HADDAD, S. (org) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: COMENTÁRIOS E POSSIBILIDADES

Patrícia Dias Reis FRISENI\*

### **Resumo:**

Este artigo discorre sobre a relação entre a análise do *habitus* e a formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva e apresenta uma análise das biografias de alunos ingressantes no curso de Letras como um importante instrumento de pesquisa para professores em geral, especialmente de Língua Inglesa e Prática de Ensino.

**Palavras-chave:** *Habitus; Formação Crítico-Reflexivo; Biografia.*

## TEACHER TRAINING ANALYSIS IN A CRITICAL-REFLEXIVE PERSPECTIVE: COMMENTS AND POSSIBILITIES.

### **Abstract:**

This article deals with the relation between the analysis of the *habitus* and teacher training in a critical-reflexive perspective and explores the biographies of Language Arts freshmen students as an important research tool for teachers in general, mainly English and Teaching Practice teachers.

**Keywords:** *Habitus; Critical-reflexive training; Biography.*

### **Introdução**

A formação básica do professor de línguas no Brasil ocorre fundamentalmente nos cursos de Letras-Licenciatura, por meio das disciplinas ao longo dos semestres e, especificamente, das disciplinas que enfocam a relação teoria e prática como as Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado. Geralmente, a conclusão da graduação é vista como uma suposta “comprovação” de que o aluno possui as exigências mínimas para o exercício da profissão, ou seja, a competência inicial (Wallace, 1991). Contudo, sabe-se que a obtenção do diploma de graduação, como aponta Almeida Filho (2005), deve representar “apenas o início de um esforço perene”, que prossegue na atuação dentro de sala de aula, nos cursos de extensão, nas leituras, na frequência a eventos profissionais, na especialização, ou seja, no curso de toda uma vida

---

\* Mestre em Estudos Linguísticos pela UNESP/SP e Docente de Língua Inglesa e de Prática de Ensino do curso de Letras do Centro Universitário Moura Lacerda - SP.

profissional. Dessa forma, consideramos que essa constante busca de aprimoramento e crescimento teórico-prático seja necessária para o desenvolvimento da chamada proficiência profissional (Wallace, op. cit.), considerada um processo contínuo e inesgotável na formação do professor.

Por fornecer os subsídios básicos que possibilitarão o desenvolvimento do profissional pré e em serviço, a graduação, contudo, deve ser tomada como um dos assuntos primordiais em pesquisas e debates da área. No que tange sua grade curricular, as disciplinas pedagógicas, isto é, Didática, Psicologia da Educação e Metodologia do Ensino podem ser entendidas como espaços de articulação entre teoria e prática docente e o Estágio Supervisionado como responsável pela inserção do aluno-professor no mercado de trabalho. A Prática de Ensino, por sua vez, tem passado por uma constante revisão de conteúdos desde o surgimento da Lei 9394/96 (LDB), que determinava o mínimo de 300 horas para a disciplina<sup>19</sup>, e por isso, é comum encontrarmos propostas significativamente diferentes de uma instituição para outra. Xavier e Gil (2004, p. 155), por exemplo, relatam recentes propostas de reorganização curricular para o curso de Letras na UFSC que propõem práticas de ensino distribuídas ao longo do curso, configuradas num trabalho coletivo, supervisionadas e articuladas por meio de três modalidades: como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e o trabalho na sua área/curso, como instrumento de iniciação a pesquisa educacional e ao ensino, e como instrumento de iniciação profissional, junto às escolas ou outros ambientes educacionais (Resolução nº. 001/CUN/2000 – UFSC).

Nessa proposta, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado passam a adquirir objetivos semelhantes e complementares. Ao mesmo tempo, é visível a necessidade de uma organização e infra-estrutura adequadas, por parte da ISE, para possibilitar a chamada “prática de ensino” e “inserção” do aluno-professor no mercado de trabalho, o que inclui convênios com outras

---

<sup>19</sup> A configuração atual é de 400 horas.

instituições de ensino, propostas inter-disciplinares e de iniciação científica, planejamento de cursos a serem ministrados pelos alunos-professores, dentre outras atividades. Esses projetos, contudo, são de difícil viabilização devido à carga horária cada vez mais reduzida dos cursos de Letras no Brasil e à pouca disponibilidade de tempo por parte do aluno-professor para a realização de atividades de campo.

Diante dessa situação, é importante que os professores-formadores busquem maneiras de viabilizar da melhor forma possível, de acordo com seu contexto, a verdadeira “prática de ensino” e “inserção” do aluno no mercado de trabalho, uma vez que esses seriam um dos principais instrumentos para o desenvolvimento das competências<sup>20</sup> no contexto da formação pré-serviço e para a iniciação do aluno-professor no paradigma reflexivo. Da mesma forma, todos os esforços que visem a melhorar o aproveitamento do aluno-professor em sala de aula devem ser realizados para que os alunos tenham cada vez mais condições de compreender as origens e as conseqüências de sua ação pedagógica e, assim, estarem mais preparados para enfrentar os desafios da profissão na atualidade.

### **O ensino de línguas no Brasil**

Em meados de 1970, o ensino de línguas no Brasil sofre uma série de reformulações quanto à sua metodologia e filosofia de ensino em resposta ao crescente número de pesquisas ocorridas em lingüística, pedagogia, antropologia, psicologia, dentre outras áreas. Nessa perspectiva, o foco de observação deixou de ser o “ensino”, que visava a internalização de formas linguísticas, para a “aprendizagem”, tendo a observação do contexto de ensino como fator norteador das estratégias pedagógicas em sala de aula. Seguindo esses pressupostos, a chamada abordagem comunicativa de línguas se estabeleceu como um dos principais paradigmas para o ensino de línguas no Brasil. Embora o nome “comunicativa” traga associações como a teoria da comunicação, Almeida Filho (2002, p.42) define que, no contexto de ensino de línguas, ser comunicativo significa “preocupar-se mais com o próprio aluno

---

<sup>20</sup> Almeida Filho, J. C. P. (2002).

enquanto sujeito e agente no processo de formação através de LE”, ou seja, dar menor ênfase ao ensinar e mais força para aquilo que abre o aluno a possibilidade de reconhecer nas práticas o que faz sentido para sua vida. A questão da significação e relevância dos temas a serem trabalhados em sala de aula também é bastante enfatizada nos PCNs de Língua Estrangeira que preconizam o trabalho por situações temáticas e áreas de conhecimento que, além de favorecerem a interdisciplinaridade, propiciam uma prática contextualizada, mais interessante e motivadora para o aluno.

No início dos anos oitenta, é possível encontrar alguns pressupostos de uma Abordagem Comunicativa de Tendência Crítica (Clark, 1987; Almeida Filho, 1993, 1999, 2005) que tem como um de seus princípios o aluno como sujeito histórico cujos interesses e necessidades constituem o ponto de partida para a orientação da prática pedagógica. Ao mesmo tempo, assume-se que todo professor de línguas age a partir de uma filosofia de ensino ou abordagem de ensinar que abrange noções de língua e linguagem, língua estrangeira, ensinar e aprender língua estrangeira.

Embora saibamos que a abordagem de ensinar do professor seja construída ao longo de toda sua vida profissional, acreditamos que na graduação, especificamente nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, é que são desenvolvidos os saberes teórico-práticos e as competências que podem transformar sua identidade e sua relação com a prática. Dessa maneira, o professor-formador que compartilha de pressupostos comunicativos para o ensino de línguas precisa desenvolver habilidades que lhe permitam maior controle sobre sua prática e, conseqüentemente, melhor capacidade para se autoavaliar profissionalmente.

### **O ensino de línguas em uma perspectiva crítico - reflexiva**

A maioria dos educadores sabe que a discussão sobre a formação do profissional reflexivo não é um assunto recente nas pesquisas e artigos da área. Contudo, há ainda uma variedade de opiniões a respeito

do que seria uma prática reflexiva. De acordo com Perrenoud (2002, p.13)

uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro.

Na visão do autor, a prática reflexiva é uma “relação com o mundo”, que deve ser, de alguma forma, ativa, crítica e autônoma e, para isso, o professor deve buscar, dentre outras coisas, uma reflexão na ação e sobre a ação. Refletir na ação seria o mesmo que refletir durante o processo, o que pressupõe um olhar atento para a situação, seus objetivos, meios, contexto de atuação e possíveis conseqüências de suas ações. A reflexão sobre a ação, por sua vez, reflete o momento póstumo à aula em si, no qual o professor busca compreender melhor o que aconteceu por meio uma análise crítica de suas ações.

Uma postura semelhante leva-nos a buscar sentidos globais do próprio ensino, assim como desenvolver uma sensibilidade e uma noção de responsabilidade para discernir em que momentos e com quais de seus alunos poderão trabalhar uma ou outra estratégia, dentro do vasto campo de propostas metodológicas que constituem as abordagens. O professor reflexivo também necessita estar sempre em contato com leituras, buscando compreensões novas acerca da complexidade dos processos de ensinar e aprender línguas. Autores como Barlet (1998 apud Almeida Filho, 2005) sugerem etapas para reflexão, propondo cinco fases não-lineares: Mapear (o que faço como professor?), Informar (qual o significado do meu ensino?), Contestar (como emergiu este fazer?), Avaliar (como ser diferente do que sou?) e o Agir (como posso atuar na prática?). Essas tentativas de sistematizar o processo reflexivo, embora sejam válidas, são questionáveis por apresentarem um caráter condutor e reducionista. É preciso entender que a capacidade de avaliação crítico - reflexiva da ação pedagógica não é facilmente desenvolvida por exigir movimentos introspectivos, proativos e retroativos que se caracterizam

de forma diferente e particular de acordo com a formação e a história de vida do indivíduo. Na opinião de Almeida Filho (2005, p. 73), “nem sempre o professor tem os pré-requisitos atitudinais e afetivos que lhe permitam esse auto-olhar examinador” e, por isso, pode se enganar pensando ter chegado ao ápice de sua formação, protegendo-se da “ameaça” que uma postura mais aberta representa. Além disso, como aponta Perrenoud (p. 142-3), devemos considerar que qualquer ação complexa, embora aparentemente lógica ou técnica, só é possível à custa de mecanismos inconscientes aos quais nunca poderemos ser acesso total. Um dos caminhos para esse dilema, como sugerem autores como Moita Lopes (1996) e Vieira-Abrahão (1999), seria a proposição de pesquisa-ação com o objetivo de incentivar o professor como investigador de sua prática ou trabalhar com a prática reflexiva envolvendo professores em formação. Toda proposta que vise ao desenvolvimento de uma prática reflexiva durante a graduação, contudo, deve propor formas de análise do *habitus* que, de acordo com Bourdieu (1972, p. 209), representa “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios ativos (op. cit. Perrenoud, 2002). Esses tipos de exercícios podem levar à tomada de consciência pelas partes envolvidas, ou seja, o reconhecimento de alguns desses esquemas (muitos deles inconscientes) que subjazem as ações pedagógicas de alunos-professores e profissionais em serviço no exercício da profissão. O reconhecimento desses esquemas, contudo, não implica no apagamento imediato das rotinas antigas, porém possibilita uma melhor compreensão sobre si e por isso pode encadear transformações no indivíduo, conseqüentemente, em sua prática pedagógica. Algumas atividades que podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento e na análise do *habitus* são os estudos de caso, as microaulas e a observação de aulas reais seguida de avaliação e debate, atividades muito comuns em Universidades brasileiras.

O *habitus*, embora esteja perpassado pelo inconsciente, também pode ser melhor compreendido se buscarmos formas de explorar o que Almeida Filho (2002) chama de competência implícita, ou seja, as

experiências pessoais, crenças e pressupostos que o aluno-professor traz sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas no período inicial de sua formação. Para ilustrar essa afirmação, apresento, a seguir, algumas representações de um grupo de alunos ingressantes em um curso de Letras de um Centro Universitário do interior paulista, identificadas a partir de textos biográficos desenvolvidos com a orientação do professor de Prática de Ensino. A análise das biografias desses alunos revelou informações importantes para a prática docente, por parte do professor e para o processo de formação do aluno em uma perspectiva crítico - reflexiva.

## **Análise das biografias dos alunos**

### **Perfil do aluno**

A análise das biografias dos alunos revelou o que não é novidade, ou seja, o aluno que ingressa no ensino superior em instituições particulares é, em geral, proveniente de escolas da rede pública e municipal e teve contato com a língua inglesa predominantemente nesses contextos (Quadro 1).

Quadro 1

<b>Contexto</b>	<b>Alunos</b>
Ensino fundamental e médio da rede pública e municipal.	90%
Ensino fundamental e médio particular	10%

Dos alunos provenientes de escolas da rede pública e municipal, constatou-se que apenas 2% tiveram oportunidade de frequentar algum curso de inglês em escolas de língua e o mesmo número foi obtido no grupo de alunos que freqüentaram escolas particulares de ensino fundamental e/ou médio. Esses dados são importantíssimos não só para o professor de Prática de Ensino como para o professor de Língua Estrangeira que, conhecedor desses dados e dos problemas decorrentes e políticas sociais e educativas equivocadas<sup>21</sup>, pode ter um parâmetro para orientar suas ações dentro e fora da sala de aula.

---

<sup>21</sup> Para uma visão atualizada dos principais problemas vivenciados pelo professor no Ensino fundamental e Médio no Brasil, ler Zagury, T. (2006)

Uma constatação interessante foi o fato de que grande parte dos alunos iniciantes, embora tenha relatado experiências negativas com a língua estrangeira no ensino fundamental e médio (item 2.3) e assumido seu conhecimento da língua inglesa como “fraco” (100%), 91% desses alunos se apresentam motivados no primeiro ano de faculdade, como podemos observar nos seguintes extratos:

“tenho muita vontade de aprender” (2);

“sei que não é fácil, mas tenho força de vontade” (3);

“tornar-me uma professora bilíngüe é objetivo da minha vida, meu ideal” (4);

“sempre me interessei pela língua” (5, 8, 9, 10);

“me acho preparada para as novas oportunidades de aprendizagem que vêm por aí” (6);

“aprender inglês para mim é um sonho” (3, 8);

“falar inglês me faria uma pessoa importante” (8);

“disposto e ansioso para aprender” (11).

Essa motivação, como já foi observada em pesquisas anteriores,<sup>4</sup> pode surgir de diferentes maneiras como, por exemplo, do “glamour” que o falante de língua inglesa possui na sociedade atual e da sensação de poder que o “domínio” da língua pode trazer ao indivíduo (3, 8) e, talvez, por motivos semelhantes possamos entender porque alguns alunos chegam a colocar a proficiência como “o objetivo de suas vidas”. De qualquer forma, independente das origens dessa motivação, os dados mostram um elevado potencial de comprometimento desses alunos na aprendizagem da Língua Inglesa no estágio inicial de um Curso de Letras e esse potencial precisa ser aproveitado da melhor forma possível pelos professores.

---

<sup>4</sup>Coracini, M. J. *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

### **Expectativas para o curso**

O aluno iniciante, em geral, tende a enxergar a faculdade como sua “tábua de salvação”, ou seja, o único responsável pelo seu sucesso ou insucesso profissional. Essa constatação pode ser comprovada nos seguintes extratos:

Frequento a faculdade para...

“me tornar um bom professor” (11);

“fazer um papel bonito como professora, saber ensinar, saber aprender”:  
(1);

“aprender a falar (dominar) o inglês”: (2, 7, 3);

“que no final do curso eu saiba como conversar, ler e escrever e até entender a pronúncia de outras pessoas” (5);

“poder morar no exterior” (9).

Essa visão equivocada da faculdade como a única responsável pela “boa” formação do aluno no Curso de Letras pode ser um problema se não for desconstruída nos estágios iniciais do curso, pois sabe-se que essa crença também é responsável pela desmotivação dos alunos nos estágios finais do curso, uma vez que constatam que essa “formação ideal” não ocorreu da forma que previam. Cabe a todos os professores e, principalmente, ao professor de Prática de Ensino, mostrar o papel do aluno no processo de formação, o qual não termina com a graduação, mas a tem como ponto de partida para o crescimento profissional fundamentado teoricamente.

### **Descrição da experiência**

As experiências relatadas pelos alunos na aprendizagem da língua inglesa nos ensinos fundamental e médio seriam preocupantes para os professores da IES em questão se não fosse a motivação dos alunos já relatada anteriormente. Os relatos descreveram um ensino de língua fundamentado na leitura e descrição gramatical e professores desmotivados, como mostram os extratos seguintes:

“só estudei tabelas de verbos, tradução e interpretação de textos” 1, 9;  
“falta de interesse por parte dos professores” 2, 11;  
“a pior pessoa que eu poderia encontrar (...) minha primeira professora de inglês” (5);  
a professora era péssima, mal humorada e sem paciência de ensinar” (10).

Muitos alunos relatam esse contexto como o responsável pela desmotivação dos mesmos com relação ao aprendizado da língua nessas instituições:

“com o passar do tempo tudo (a língua inglesa) foi se tornando cada vez mais sem importância (...) (4,5,9);  
“perdi totalmente o interesse de aprender (inglês)” 8.

Os únicos alunos que relataram experiências positivas com a língua as atribuíram aos professores:

“ótima professora que me fez apaixonar pela língua” (3);  
“nunca esquecerei dessa professora que fazia brincadeiras” (7).

È interessante observar nos relatos que os professores que marcaram esses alunos tinham uma ótima capacidade de manter um “bom relacionamento” em sala de aula com os alunos, o que reforça a importância da manutenção do filtro afetivo<sup>5</sup> como uma variável importante no ensino da língua estrangeira.

### **Ações valorizadas pelos alunos**

Os textos dos alunos revelaram informações coerentes com relação aos “atributos” do bom professor de inglês. As práticas mais valorizadas pelos alunos que participaram deste estudo foram:

---

<sup>5</sup> Krashen, S. D. (1987).

“trabalhar conversação”, “o que o aluno realmente necessita para o mercado”: (1, 8);  
“ensinar a ler, ouvir, falar e escrever em inglês”: (5, 9);  
“abordar assuntos do dia a dia” (9);  
“ter dedicação, amor e paciência”: (3);  
“o bom professor auxilia o aluno e acaba se tornando um grande amigo” (10, 11);  
“ter dinamismo e empatia” (1);  
“trabalhar música”: (5, 6);  
“fazer brincadeiras, teatros”: (6).

Foi surpreendente observar que o aluno ingressante já possui conhecimento das quatro habilidades necessárias ao ensino da língua inglesa, ou seja, a produção oral e escrita, a leitura e a compreensão auditiva, embora ainda não esteja muito claro como se deve trabalhá-las em sala de aula. Embora todos os alunos participantes dessa pesquisa tenham mencionado a importância de um professor carismático e capaz de motivar o aluno com atividades interessantes e atreladas a situações reais, nada foi dito sobre as responsabilidades dos mesmos (alunos) para a manutenção do “bom relacionamento” e da “motivação” em sala de aula. Esses dados revelam que os alunos ingressantes no Curso de Letras que participaram deste estudo, mesmo não tendo acesso às melhores condições de ensino/aprendizagem de língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio, já apresentam uma opinião consistente com relação ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e, por esse motivo, talvez, se mostram exigentes na avaliação dos professores. Falta, porém, maior conscientização do aluno sobre o seu papel nesse processo.

### **Considerações Finais**

Informações sobre o perfil do aluno, suas expectativas com relação ao curso e à atuação do professor, assim como suas experiências em outras instituições são dados importantes para todos os professores em um curso de Letras, em especial para os professores de Língua Inglesa, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado porque nos ajudam a

compreender muitas das posturas e atitudes dos alunos em sala-de-aula, servem de ponto de partida para observações e análises das práticas pedagógicas dos mesmos e assim nos ajudam a construir, mais facilmente, experiências que levem o aluno à chamada “formação crítico - reflexiva” em um contexto pré-serviço.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria. H. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes e ArteLíngua, 2004, p. 153-169.

ALMEIDA FILHO, José. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.

BARLET, Louis. **Teacher development through reflective teaching**. In: RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. (Orgs.) **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1998, p. 202-214.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999.

CELANI, Maria. A. A. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CHAUDRON, Craig. **Second language classrooms**. Cambridge: CUP, 1988, pp. 13-49.

CLARK, James. L. **Curriculum renewal in school foreign language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987, p. 5-107.

CORACINI, Maria. J. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

KRASHEN, Stephen. D. **Principles and practice in second language acquisition**, Prentice-Hall International, 1987.

MAGALHÃES, H.G. & DIAS, R. **Prática de ensino e aprendizagem de Língua estrangeira**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1988.

McDONOUGH, John. & McDONOUGH, S. Research methods for English language teachers. Londres: Arnoid, 1997, p.57-73.

MOITA LOPES, Luiz. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SILVERMAN, David. **Interpreting qualitative data**. Londres: SAGE, 1993, p. 20-29.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria. H. **Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação continuada em questão**. In: ALMEIDA

FILHO, José. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p.29-50.

\_\_\_\_\_. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes e ArteLíngua, 2004.

XAVIER, R. P. & GIL, Glória. **As práticas no curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina**. In: VIEIRA

WALLACE, Michael. 1991. **Training foreign language teachers: a reflection approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

ZAGURY, Tania. **O professor refém: para os pai e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

## PODER MUDIÁTICO E POLÍTICA INTERNACIONAL

Carla A. Arena VENTURA\*  
Jailane LEAL\*\*

### **Resumo:**

A relação entre a mídia e a política é algo já consolidado na sociedade atual, e os meios de comunicação em massa são amplamente utilizados para exprimir os discursos políticos. No que se refere à influência midiática na política, nota-se que ademais das mensagens subliminares, os políticos adotam a presença de ideologias em seus discursos, para que esses tenham um caráter lógico, de forma a convencer o receptor da mensagem de que o exposto é condizente com a realidade.

**Palavras-chave:** *Mídia; Política; Discurso; Ideologia; Mensagem subliminar*

## COMMUNICATION POWER AND INTERNATIONAL POLITIC

### **Abstract:**

The relationship between media and politics is already consolidated in actual society, and the mass communication is very much utilized to express politics' speech. The media influences the politics, and besides the subliminal messages, the politicians use ideologies in their speech in order to be logical and convince the listener that the message is tuned into the reality.

**Keywords:** *Media, Politics, Speech, Ideology; Subliminal message*

A mídia se firmou em nossa sociedade como um mecanismo mediador entre os cidadãos e os fatos. A cada dia as pessoas sentem maior necessidade de se manterem informadas, como se desta maneira acreditassem ser parte ativa dos acontecimentos transmitidos pela mídia, por intermédio dos meios de comunicação em massa. Desta forma, compreende-se como mídia o conjunto de meios de comunicação em massa que possuem como função básica informar a sociedade a respeito dos mais diversos assuntos, e dentre eles encontra-se a política.

---

\* Professora dos Cursos de Relações Internacionais e Direito do Centro Universitário Moura Lacerda.

\*\* Bacharel em Relações Internacionais pelo Centro Universitário Moura Lacerda.

No entanto, as informações transmitidas pela mídia não são apenas descrições de acontecimentos, visto que essas informações são manipuladas, de forma intencional ou não, pelos jornalistas e comunicadores de uma maneira geral. Assim, ao alcançarem o público, elas já estão descontextualizadas, na medida em que trazem consigo as ideias e a subjetividade de um determinado indivíduo ou organização, pois muitas vezes estes indivíduos ou organizações usam da mídia para persuadir o público em função de uma causa ou de interesses particulares.

No que concerne à política, observa-se que os meios de comunicação em massa podem influenciar de maneira extremamente perspicaz a sociedade no tocante ao cenário político de um Estado, visto que são os responsáveis pela transmissão dos discursos políticos. Nas palavras de Bittar (2000, p.54), “a política está, cada vez mais, dependente da propaganda. Essa constatação é cara à teoria política à medida que se instaura um vírus no elo entre eleitores e eleitos: a comunicação de massa”. Entretanto, a influência da mídia na política não se limita ao território dos Estados Nacionais, pois as relações entre os países estão em um constante processo de estreitamento, devido, principalmente, ao estabelecimento do capitalismo como modelo de produção, praticamente mundial. Assim, a difusão do capitalismo não transformou apenas o campo econômico dos países, como também modificou o alcance de suas ações políticas. Na atualidade, uma certa decisão de um Estado pode não interferir somente dentro de suas fronteiras, mas pode atingir também, de forma direta ou não, outros países, como se as relações entre os Estados sofressem um movimento em cadeia.

Já os discursos políticos, por sua vez, usam de algumas estratégias para poderem conferir um caráter de realidade ao que está sendo expresso, e é neste aspecto que consiste a importância de um estudo sobre a influência da mídia na política, ou seja, um estudo como este faz-se importante para tornar mais claro aos cidadãos os elementos de persuasão contidos nos discursos políticos. Mais alerta sobre este fato, os cidadãos, diante de um assunto pertinente a questões políticas, podem

manifestar sua opinião da maneira mais consciente possível, reduzindo o poder de manipulação midiático.

É importante salientar que, apesar de a mídia haver ser firmado de forma definitiva primeiramente em países ocidentais, hoje ela é um fenômeno presente também nos países orientais, e os acontecimentos das últimas décadas envolvendo países ocidentais e orientais foram largamente explorados por meios de comunicação em massa. No dia 10 de maio de 2006, o jornal “Folha de São Paulo” publicou uma carta enviada pelo presidente do Irã, Mahmoud Ahmadinejad, ao presidente americano George W. Bush, na qual o presidente iraniano questiona o governo dos Estados Unidos da América a respeito de diversas questões relativas a conflitos entre o ocidente e o oriente e, em um determinado trecho da carta, também faz menção ao procedimento da mídia internacional na ocasião da Guerra do Iraque, bem como ao papel fundamental que a mídia desempenhou para que a opinião pública internacional fosse, a princípio, favorável à guerra. Este fato confirma tanto a ideia de a mídia ser um veículo pelo qual a sociedade toma conhecimento do que ocorre no cenário internacional, visto que a “Folha de São Paulo” é um periódico nacional brasileiro, quanto a ideia, enfatizada por Ahmadinejad, de que a mídia possui grande poder de influenciar a opinião pública internacional.

Com a finalidade de melhor compreender a influência da mídia na política, este estudo qualitativo, de tipo estudo de caso, conta com dados secundários obtidos por meio de revisão de literatura sobre o tema, e é dividido em quatro tópicos. O primeiro refere-se a uma análise da relação entre a mídia e o imaginário popular, visto que a influência midiática se dá muitas vezes de forma subliminar, o que a faz possuir grande participação na formação do que a sociedade considera como “realidade”, sem que esta influência seja percebida conscientemente. O segundo é uma descrição histórica do termo “ideologia”, necessária para embasar a discussão pertinente ao tópico três, no qual é realizado um paralelo com o primeiro tópico, onde é exposta a relação entre a manipulação inconsciente exercida pela mídia e os processos ideológicos contidos nos discursos políticos. No quarto tópico, com o intuito de

exemplificar a maneira pela qual a mídia pode manifestar grande influência na política de um Estado, são relatadas duas situações da História nas quais governantes utilizaram incisivamente esta influência em prol de suas causas, fazendo uso massivo da presença de ideologias em seus discursos.

### **A Mídia como Formadora do Imaginário Popular**

A mídia possui a capacidade de interferir sobremaneira na sociedade, porém constantemente esta interferência não se manifesta apenas na esfera racional, por meio dos discursos ou debates apresentados nos meios de comunicação em massa, mas na maioria das vezes ocorre em nível subliminar, ou inconsciente, em uma linguagem psicanalítica.

Ferrés (1998) analisa como os meios de comunicação em massa conseguem sobrepor-se à capacidade racional do homem, a partir do momento em que usam de apelos emocionais para incutir-lhe determinada ideia, fazendo assim com que a liberdade de escolha do indivíduo na esfera racional seja debilitada. Neste contexto, o mencionado autor (1998, p. 23) afirma que “(...) do ponto de vista das comunicações persuasivas, é no âmbito das emoções onde entram em crise os mitos da liberdade e da racionalidade”.

Dentre os meios de comunicação em massa, pode-se considerar que a televisão é o que mais diretamente atinge a sociedade, tanto pela quantidade de aparelhos de televisão hoje disseminados, quanto pela facilidade com que o público acompanha o que é transmitido, devido ao tipo de linguagem utilizada neste meio de comunicação, muitas vezes superficial. Além disso, as imagens televisivas exercem notável fascínio nos indivíduos, fazendo-os crer que aquilo que observam é exatamente uma transcrição do mundo real.

Um dos maiores impedimentos para alcançar a lucidez na análise dos efeitos da televisão é precisamente a convicção absoluta na racionalidade humana e, em consequência, o desconhecimento dos mecanismos emocionais, com frequência irracionais, ou pelo menos não racionais, mediante os quais a pessoa é afetada pelos meios de comunicação (FERRÉS, 1998, p.17).

No atual momento da sociedade ocidental, em que se prezam os regimes democráticos e a liberdade individual, há uma hipotética livre escolha dos cidadãos em relação ao que apreendem do que é transmitido nos meios de comunicação em massa. Isso se deve ao fato de que a livre escolha dos cidadãos é subjugada por artifícios de persuasão que não são facilmente percebidos no ato da recepção da mensagem. Sobre o apelo emocional e consequente poder de influência sutil que a mídia exerce sobre os cidadãos, Ferrés (1998, p.15) afirma que:

Nas democracias ocidentais, há escassas limitações físicas às liberdades individuais, mas são substituídas por pressões sutis, mais sofisticadas, menos conscientes. Não costumam ser limitações físicas, mas sim psíquicas. Não atuam sobre a decisão de maneira direta, mediante a obrigação ou a proibição, mas de maneira indireta, pressionando com promessas e ameaças veladas. As limitações à liberdade provêm seguidamente da indução mais ou menos inadvertida de desejos e temores. Uma coisa é impedir o indivíduo de agir conforme sua vontade e outra é condicionar sua vontade para que aja conforme se deseja.

Neste sentido, o processo persuasivo dos meios de comunicação em massa não se manifesta apenas quando relacionado às transmissões jornalísticas, aos debates pertinentes a assuntos de essencial interesse da sociedade ou mesmo aos discursos políticos, mas sim manifesta-se, diversas vezes, desde os relatos, que são narrativas nas quais não se observa a intenção clara de dissuadir a opinião pública. Ferrés (1998, p.13) refere-se a este fato ressaltando que, “tende-se a considerar que o que mais influi da televisão são os discursos, enquanto que a televisão influi principalmente desde os relatos”. Ainda sobre este aspecto do poder de influência dos meios de comunicação em massa, Peterson e Rivers (1966, p.235) afirmam que:

O conteúdo informativo dos meios de comunicação é, provavelmente, mais influente do que os reconhecidamente persuasivos. Em outras palavras, as reportagens noticiosas podem ter uma força de formação das atitudes públicas maior do que a dos editoriais e a das colunas políticas.

Alguns autores, a exemplo de Sodré (1987), Calazans (1992) e Ferrés (1998), analisam este poder de persuasão midiático por uma perspectiva da psicologia. Para Calazans (1992), o processo que a m dia desempenha no sentido de persuadir a sociedade assemelha-se ao que ele chama de “guerra psicológica”, que se relaciona a uma tentativa, por parte de exércitos inimigos, de afetar a saúde mental dos oponentes, abalando de maneira subliminar o moral das tropas e deixando os inimigos mais vulneráveis emocionalmente, de forma a ficarem mais facilmente manipuláveis. Sobre a “guerra psicológica” travada pela média em rela o ao público:

...pode-se aplicar alguns conceitos da guerra psicológica às armas subliminares hoje disponíveis. Manipulando crenças, esta forma de engenharia de emo es originalmente visava abreviar os conflitos físicos. Atualmente, trava-se uma constante guerra pelas idéias (...). Lutam por prevalecer modos de vida, ideologias, religiões, partidos políticos e marcas comerciais em uma mente na qual h  pouco espaço para tantos signos concorrentes (CALAZANS, 1992, p.81)

Ferrés (1998) constata que os meios de comunica o em massa, principalmente a televisão, conseguem inclusive modificar o que ele chama de “esquemas mentais” dos cidadãos, que dizem respeito à forma como os indivíduos pensam a realidade. Sobre este t pico, Ferrés (1998, p.32) explica que:

A influência da televisão se manifesta por sua a o no processo de constru o da realidade e da reelabora o dos esquemas desde os quais se interpreta a realidade. Se   notável a importância da televisão quando reforça ou quando modifica esquemas mentais prévios, será muito mais quando proporciona a primeira informa o sobre realidades, pessoas, institui es ou valores.

No entanto, Sodré (1987) adverte que não se deve adotar uma postura de exacerbada relutância ante o fenômeno da influência subliminar exercida pelos meios de comunica o em massa, aos quais ele denomina *mass-media*<sup>1</sup>, principalmente a influência desempenhada pela televisão, pois acredita que este processo representa uma manifesta o social. Assim, a própria sociedade seria a geradora do espaço necessário

---

<sup>1</sup> De acordo com Sodré (1987), *Mass*   uma palavra de origem latina, que significa “massa”, e *media*   o plural da palavra latina *medium*, “meio”.

para a mídia manifestar sua influência. A este poder de manipulação da realidade elaborado pela televisão, o autor confere a denominação de “telerrealidade”:

A elaboração da categoria *telerrealidade* não decorre de nenhuma posição paranóide quanto à influência dos meios de informação na sociedade contemporânea, porque não se trata de colocar de um lado o *medium* (televisão, jornal etc.) como um pólo manipulativo, e do outro a sociedade como lugar do acontecimento efetivamente histórico. Trata-se, sim, de avaliar a integração, unificação e vinculação das organizações informativas (das telecomunicações ao *mass-media*), assim como a permeabilidade das variadas instituições sociais às formas geradas pela moderna informação (SODRÉ, 1987, p.41).

No caso específico da influência midiática na política, nota-se que a manifestação de ideologias é uma constante nos discursos políticos transmitidos pelos meios de comunicação em massa, sendo que essa presença pode se dar de forma inconsciente, tanto para os receptores da mensagem quanto para seus transmissores. Entretanto, antes que se faça uma análise das razões para este fenômeno, é necessário uma maior compreensão do histórico do termo “ideologia”, o que é relatado na sequência.

### **Histórico do Termo “Ideologia”**

Em síntese, a ideologia possui como função caracterizar como natural o que é produzido social e historicamente por um grupo específico de cidadãos, para justificar uma dada realidade social. Porém, a princípio, este termo era compreendido de uma maneira totalmente contrária ao sentido que hoje possui. O termo “ideologia” surgiu em 1801, na França, criado por Destutt de Tracy, juntamente com os pensadores De Gérando, Volney, Garat, Daunou e o médico Cabanis, e apareceu relatado pela primeira vez em um livro de autoria de Tracy chamado *Eléments d’Idéologie*. Inicialmente, o termo referia-se à tentativa de sistematizar uma ciência da origem das ideias, partindo da hipótese de que eram fenômenos naturais, e que nasciam da interação entre as sensações e a percepção humana em relação ao Meio Ambiente.

Estes pensadores passaram a ser conhecidos como “ideólogos” a partir de 1796 e eram antiteológicos, antimetafísicos e antimonárquicos, ou seja, repudiavam qualquer explicação sobre a origem dos acontecimentos que não fosse explicável a partir de fenômenos naturais e observáveis pelo próprio ser humano. Em realidade, os ideólogos eram materialistas, o que significa que apenas aceitavam conhecimentos científicos experimentais, baseados na observação, análise e síntese de um determinado fato.

O conceito de ideologia foi criado por Destutt de Tracy, filósofo francês, no final do século XVIII. Tracy tinha como pressuposto que as idéias não poderiam ser compreendidas como se possuíssem vida própria. Segundo ele, a ideologia deveria ser compreendida como “ciência das idéias”, assemelhando-se às ciências naturais (TOMAZI et al, 2000, p.180).

Durante o “Golpe de 18 Brumário”<sup>2</sup>, os ideólogos franceses aliaram-se a Napoleão Bonaparte, pois julgaram que Bonaparte manter-se-ia adepto ao liberalismo<sup>3</sup>, e que daria prosseguimento à modificação social que vinha sendo instaurada desde a Revolução Francesa<sup>4</sup>. No entanto, ao alcançar o poder, Bonaparte governou de forma muito semelhante à antiga monarquia, o que os ideólogos não aceitaram. Desta forma, os ideólogos franceses voltaram-se contra Bonaparte e passaram a pertencer ao partido da oposição. O sentido negativo do termo “ideologia” data desta época, pois Bonaparte, em um discurso ao Congresso de Estado em 1812, rechaçou a ideologia como ciência. Chauí (2001, p.27) transcreve o discurso de Bonaparte:

“Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa

---

<sup>2</sup>Para Gaxotte (1962), denomina-se “Golpe de 18 Brumário” o golpe de Estado realizado por Napoleão Bonaparte, com o objetivo de tornar-se o dirigente da França, em 09 de novembro de 1799.

<sup>3</sup>Segundo Alvim (1955), o “liberalismo” é uma concepção econômica que deriva da “Escola Fisiocrática”, de 1750. A Escola Fisiocrática se opunha ao excessivo protecionismo dos países em relação à economia, pois acreditava que isto ocasionava um entrave ao funcionamento natural do comércio. O liberalismo surge assim como oposição ao protecionismo econômico, onde o Estado interfere demasiadamente na economia.

<sup>4</sup>De acordo com Lefebvre (1966), a “Revolução Francesa”, ocorrida em 1789, foi um conflito entre a aristocracia e a monarquia, no qual a aristocracia assume o poder na França. Esse fato iniciou uma nova era no país, o feudalismo, quando a aristocracia se transforma em burguesia e o poder torna-se descentralizado, sendo o senhor feudal a figura mais influente do período, juntamente com a Igreja.

metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história”.

Assim sendo, foi a partir deste discurso de Bonaparte que o termo “ideologia” adquiriu um aspecto pejorativo, pois Bonaparte sugeriu que a ideologia se manifestava por meio da metafísica, doutrina filosófica que buscava a causa dos acontecimentos a partir de princípios não observáveis na natureza e não comprováveis cientificamente, o que na verdade era diametralmente oposto ao sentido primeiro do termo “ideologia”, cuja intenção era tornar-se um estudo sistemático e científico da gênese das ideias.

A ideologia apenas voltou a possuir um sentido semelhante ao apresentado pelos ideólogos franceses com o filósofo, também francês, Auguste Comte, em seu livro *Cours de Philosophie Positive*. Neste livro, porém, além do significado científico do termo, a ideologia também passa a ser vista como o conjunto de idéias de um determinado período histórico, e é nesta fase que se realiza a associação entre ideologia e história. Desta forma, nota-se que os processos ideológicos transformam-se concomitantemente com as mudanças da sociedade, ou seja, ademais de ser um processo natural de interação entre o ser humano e seu meio, a ideologia é um processo mutável, dado que a sociedade se modifica ao longo do tempo.

Uma teoria exprime, por meio de idéias, uma realidade social e histórica determinada, e o pensador pode ou não estar consciente disso. Quando sabe que suas ideias estão enraizadas na história, pode esperar que elas ajudem a compreender a realidade onde surgiram. Quando, porém, não percebe a raiz histórica de suas idéias e imagina que elas serão verdadeiras para todos os tempos e todos os lugares, corre o risco de estar, simplesmente, produzindo uma ideologia (CHAUI, 2001, p.13)

Para o positivismo de Comte, a humanidade sofreria evoluções com o decorrer da história, e passaria por três fases distintas para alcançar a evolução máxima, a saber: a fase fetichista ou teológica, na qual os homens explicam o mundo através de ações divinas; a fase metafísica, na qual as explicações se dão por meio desta doutrina

filosófica; e a fase positiva ou científica, em que a realidade é observada de forma imparcial e pelo prisma científico. Desta maneira, mesmo nas fases em que as explicações para os fenômenos não eram dadas pela ciência, havia a presença de ideologias, entendidas assim como teorias criadas por pensadores de determinadas épocas para justificar a realidade, sendo que estas explicações não poderiam ser consideradas falsas, pois eram pensadas de acordo com os conhecimentos da época, os quais evoluíram juntamente com as transformações pelas quais passou a humanidade. Em relação ao termo “ideologia” empregado por Comte e pelo positivismo, Chauí (2001, p.28) assim o define:

O termo, agora, possui dois significados: por um lado, a ideologia continua sendo aquela atividade filosófico-científica que estuda a formação das idéias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações; por outro lado, ideologia passa a significar também o conjunto de idéias de uma época, tanto como “opinião geral” quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores da época.

Já outro francês, o sociólogo Émile Durkheim, em seu livro *Les Règles de la Méthode Sociologique*, afirmou que também a sociologia deveria ser estudada como um processo científico, ou seja, que o fato social deveria ser estudado com um fato natural. Para que isso fosse possível, o sociólogo deveria observar um fato social de forma objetiva, sem se deixar influenciar por quaisquer estigmas pré-concebidos da realidade social, e deveria analisá-lo de uma maneira imparcial, como se ele próprio não estivesse inserido naquele contexto. Assim, como a ideologia tinha a pretensão de ser uma ciência que buscava identificar a gênese das idéias através da observação das sensações do homem em relação ao seu meio ambiente, Durkheim não acreditava que a ideologia seguisse o que ele próprio achava necessário para que uma análise científica fosse realizada, ou seja, a completa imparcialidade e total falta de subjetividade do pesquisador diante do seu objeto de estudo.

Para o sociólogo cientista, o ideológico é um resto, uma sobra de ideias antigas, pré-científicas. Durkheim as considera preconceitos e pré-noções inteiramente subjetivas, individuais, “noções vulgares” ou fantasmas que o pensador acolhe porque fazem parte

de toda a tradição social em que está inserido (CHAUÍ, 2001, p.32).

No entanto, a utilização do termo “ideologia” em um contexto político deve-se aos alemães Karl Marx e Friedrich Engels, autores do livro “A Ideologia Alemã”. Para estes pensadores, a sociedade era dividida em dois grupos muito distintos: a burguesia, detentora da riqueza e dos meios de produção, e o proletariado, classe trabalhadora que naquela época, fins do século XIX, limitava-se às condições precárias de trabalho e de subsistência. Assim, estes pensadores passaram a lutar pela causa operária, o que resultou na criação do “marxismo”, corrente filosófica que posteriormente serviu como base teórica do “socialismo”<sup>5</sup>. Para alcançar o socialismo, o proletariado deveria promover um golpe de Estado, assumindo temporariamente o poder. Durante este regime político, a nova sociedade deveria buscar o esfacelamento do Estado e de todas as instituições que, acreditavam Marx e Engels, apenas existem pela presença do Estado, como por exemplo, a Igreja e o Direito. Os meios de produção passariam a pertencer à coletividade, e a sociedade viveria, assim, em uma espécie de fraternidade. Depois de firmadas estas transformações de maneira plena, não haveria mais a necessidade da presença do Estado, e seria instaurado, então, o “comunismo”<sup>6</sup>.

As idéias de Marx e Engels repercutiram de uma maneira muito forte, a ponto de o Movimento Operário no final do século passado ter-se difundido bastante e exigido transformações muito radicais na sociedade. A transformação mais significativa foi a Revolução Russa, ocorrida em 1917 e liderada por Lênin. Lênin sabia claramente que, tanto os trabalhadores, quanto os patrões, possuíam idéias próprias, específicas (MARCONDES FILHO, 1997, p.17).

Desta forma, para Marx e Engels, o confronto entre as duas classes sociais, burguesia e proletariado, ocorria principalmente no

---

<sup>5</sup>Para Spindel (1983), o “socialismo” é um sistema político e econômico que se propõe a tornar a sociedade igualitária, com a eliminação de classes sociais e coletivização dos meios de produção.

<sup>6</sup>Segundo Spindel (1953), o “comunismo” seria o último estágio do desenvolvimento da sociedade, alcançado após a completa modificação social proposta pelo marxismo e realizada pelo regime socialista.

campo das ideias. Neste sentido, estas classes sociais justificavam seu ponto de vista sobre a realidade social na intenção de fazer prevalecer seus interesses particulares e, devido a isto, o faziam de forma parcial. Como exemplo desta parcialidade, pode-se citar o fato de que o comunismo nunca foi realmente instaurado, pois quando o proletariado alcançou o poder, seus interesses transformaram-se, ou seja, já não era mais interessante para o proletariado deixar este estágio de poder no qual se encontrava, e conseqüentemente, seu discurso ideológico também se transformou.

### **A Mídia como Manifestação de Ideologias**

O motivo pelo qual a manifestação de ideologias em um discurso político não é facilmente observável pelo expositor da mensagem e, ainda menos, por seus receptores, relaciona-se à característica central da ideologia, já mencionada anteriormente: tornar natural o que, na verdade, é produzido social e historicamente por um grupo específico de cidadãos, para justificar uma dada realidade social. Ou seja, partindo-se deste pressuposto, uma ideologia dificilmente é contestada, já que, ao menos a princípio, o “natural” não pode ser modificado pelo homem. Assim, a ideologia pode ser resumida como um conjunto de ideias que justificam, de maneira parcial, uma realidade produzida por um grupo que se utiliza dela para manter ou instaurar seus interesses particulares, sem que este processo seja, necessariamente, consciente.

Em todo discurso há uma ligação entre língua, história e ideologia. A necessidade de se compreender a linguagem como uma formação socioideológica indica que o discurso é construído socialmente e que a ideologia, função necessária entre linguagem e mundo, naturaliza o que é produzido pela história através de efeitos de evidência que apagam a materialidade do discurso e *constróem transparências, como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura* (CESÁRIO ; NOLLI, 2004, p.3).

Desta forma, é importante compreender os conceitos de linguagem, discurso e, principalmente, de ideologia. Linguagem, em um sentido amplo, significa todo o sistema de símbolos que os indivíduos

utilizam para manter contato com “o outro”, ou seja, é tudo que se utiliza para que haja um entendimento do que se quer exprimir. Costuma-se dar um caráter de naturalidade também à linguagem, como se tudo o que existe já possuísse uma denominação inerente desde o início dos tempos. Contudo, a linguagem é uma criação social, ou seja, é uma convenção humana para dar sentido ao mundo. Pode ser verbal ou não verbal, e estas duas facetas da linguagem costumam se manifestar em unicidade, para que a linguagem não verbal auxilie a linguagem verbal a ser mais bem compreendida.

O contato com a linguagem é tão antigo quanto o tempo de uma vida. E, desde cedo, vem sob tantas formas que freqüentemente acreditamos tomar contato com as coisas quando, de fato, tomamos contato com os símbolos. Muitos estudiosos já alertaram para essa inclinação ao se atribuir um caráter natural à relação linguagem/mundo. Ainda que esse alerta nos sugira (...) que a compreensão entre as pessoas não se dá de uma maneira automática, freqüentemente praticamos a linguagem como se ela estivesse sujeita a um automatismo de natureza biológica (CORRÊA, 2002, p.14).

Já o discurso é um produto da linguagem, cuja principal característica é uma tendência a fazer com que o ouvinte se convença de que aquilo possui um sentido lógico. Um discurso possui uma grande carga de ideologia, seja a manifestação desta ideologia intencional ou não.

A linguagem, enquanto discurso, não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; 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 é o lugar privilegiado da manifestação da ideologia (BRANDÃO, 1997, p.12).

Para um comunicador, e aqui se entende por “comunicador” também o político, é demasiado importante a utilização adequada da linguagem num discurso, para que este possa alcançar seu objetivo último: a convicção, por parte dos receptores do que está sendo expresso, de que aquilo é condizente com a realidade. Em relação ao poder manipulador do discurso, Fiorin (1997, p.18) faz a seguinte análise:

Há no discurso, então, o campo da manipulação consciente e o da determinação inconsciente. A sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente. Neste, o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeitos de sentido de verdade. O campo das determinações inconscientes é a semântica discursiva, pois o conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo de uma dada formação social.

A manifestação implícita de ideologias é um fator determinante em um discurso político, pois transfere ao discurso um caráter verossímil, assim propiciando que a sociedade se sinta em uma posição de confiança em relação ao que está sendo exposto. Segundo Souza (1978, p.83), “(...) o termo “ideologia” é tomado por muitos filósofos e sociólogos no sentido comum de generalização, de simples persuasão, de ideal, de orientação de valores e até de poder, de domínio”. Nota-se, assim, a estreita afinidade entre a intenção dos discursos políticos e a capacidade da manifestação ideológica em auxiliar que esta intenção se torne realidade, já que a ideologia pode ser usada como um fator de manipulação e de manutenção do *status quo*. Em concordância com esta constatação, Ungaretti (2005, p.22) acredita que “a propaganda ideológica se caracteriza pela difusão de ideologias, ou conjunto de ideias, propagadas a fim de manipular o receptor do modo que interessa para a sociedade ou para determinado grupo”. Favaretto (2003) enfatiza também um outro tipo de discurso político, a propaganda política, no qual a figura do político não está necessariamente presente, porém a ideologia política é ressaltada de forma incisiva.

A propaganda política, que é basicamente uma propaganda de natureza ideológica, é o tipo de propaganda encarregada de definir uma determinada ideologia política, com o intuito de manipular a opinião pública e a atitude de seu público-alvo. Mecanismos psicológicos de formação da opinião são utilizados de modo intensivo pela propaganda política. (FAVARETTO, 2003, p.14).

Favaretto (2003) classifica ainda cinco tipos de propagandas políticas:

- A propaganda de doutrinação: nesta fase o político, ou partido, conquista a opinião pública por meio da difusão de sua ideologia.
- A propaganda de agitação: explora as aspirações e reivindicações frustradas de um grupo social e se desenvolve de acordo com os interesses deste grupo.
- A propaganda de integração: tem como finalidade unificar o comportamento da população, tentando criar uma identidade ideológica que garanta a legitimidade das ações do governo.
- A propaganda de subversão: é realizada pela oposição, porém desprovida de argumentação séria, com a intenção apenas de destruir o político ou partido do governo atual.
- A contrapropaganda: possui como função equilibrar, ou mesmo anular, os efeitos persuasivos de uma determinada propaganda política.

Como forma de exemplificar a estreita relação entre mídia, discurso político e ideologia, no próximo tópico são relatadas duas situações da História onde esta relação foi amplamente ressaltada.

## **Discursos Políticos e Ideologias Transmitidos pela Mídia**

### **O Nazismo e a Propaganda Política Subliminar:**

Para Ferrés (1998), o cinema foi o instrumento de manifestação ideológica predileto de Adolf Hitler. O autor transcreve um trecho do livro do Führer, *Mein Kampf*, no qual Hitler explicita sua opinião a respeito do assunto: “Aqui (referindo-se ao cinema) um homem precisa, inclusive, usar menos o seu cérebro (...). Aceitará a imagem com maior intensidade do que um artigo publicado pela imprensa”. Desta forma, pode-se observar que Hitler notou que o cinema, assim como a televisão, possui um fator muito importante no sentido de influenciar a opinião pública, que é o uso da imagem. Para Ferrés (1998, p.173), *se em todos os âmbitos são evidentes conexões entre a informação e o poder, isso é ainda maior no caso da informação através da imagem.*

No dia 11 de março de 1933, criou-se na Alemanha o Ministério de Propaganda e Cultura Popular. O filósofo Joseph Goebbels, que desde a infância se interessava pela psicologia das massas, foi nomeado

ministro. Goebbels acreditava que não se devia fazer propaganda política explícita, mas sim que a propaganda política devia ser subliminar e por meio do entretenimento e, assim, iniciou-se a relação entre o nazismo<sup>7</sup> e o cinema. O principal filme em honra ao nazismo foi *Triumph des Willens*, “O Triunfo da Vontade”, criado para a comemoração do “Sexto Congresso do Partido Nacional-socialista”, ocorrido de 05 a 10 de setembro de 1934.

O filme, considerado um documentário, pode ser considerado apenas parcialmente como tal. A preparação do congresso foi feita pensando em que deveria ser filmado, de maneira que a simples reprodução da realidade se transformasse em um espetacular filme de propaganda. Não é que a imagem reproduzisse fielmente a realidade, é que a realidade era gerada em função do fato de que deveria transformar-se em imagem, em função da sua intencionalidade propagandística (FERRÉS, 1998, p. 193).

Observa-se, desta forma, uma característica intrinsecamente ideológica na preparação deste filme, o fato de se tentar manipular a realidade em benefício de uma causa, fazendo com que a suposta realidade justificasse esta causa. No ano de 1940, no intuito de ampliar o sentimento antissemita no povo alemão, Hitler ordenou a realização de um documentário cujo título era “O Judeu Eterno”, no qual eram mostrados judeus no gueto de Varsóvia. O documentário referia-se aos judeus de forma altamente pejorativa e os considerava como uma “raça parasitária” que deveria ser eliminada.

Durante um período de 13 meses, o filme foi montado mais de uma dúzia de vezes. Foram feitos cortes, realizaram-se múltiplas versões do texto. Cada vez mais era sanguinário e agressivo. O próprio Hitler insistiu em que o filme deveria ser apavorante, até o ponto de incluir ratos. Havia telespectadores que desmaiavam durante a projeção (FERRÉS, 1998, p.191).

O filme foi um fracasso total de público, pois a intenção de Hitler, que era tornar mais acirrado o ódio dos arianos contra os judeus, alcançou um fim completamente contrário ao intuito na criação do documentário, pois os alemães passaram até mesmo a se penalizarem da

---

<sup>7</sup> De acordo com Lukacs (1980), o termo “nazismo” refere-se à política ditatorial do Terceiro Reich da Alemanha, ou Terceiro Império, instaurada por Hitler, que pregava o extermínio de judeus, ciganos e homossexuais, como forma de manter pura a raça ariana.

situação dos judeus. Favaretto (2003, p. 24) analisa o motivo de um fato como este haver ocorrido:

O instinto de luta, estimulado pela propaganda, pode se manifestar nas pessoas de forma negativa, exteriorizada pelo medo, depressão, inibição, ou de forma positiva, por meio da exaltação e agressividade, o que pode levar ao êxtase e tirar a pessoa de si mesma. Esse era o estado ambíguo que o povo alemão era submetido com a propaganda hitlerista: exaltado e ao mesmo tempo angustiado.

Goebbels, para amenizar o efeito do referido documentário, no mesmo ano encomendou um outro filme anti-semita. Este não era um documentário, mas sim um filme de ficção, que foi desenvolvido de acordo com a idéia de Goebbels sobre propaganda política através de mensagens subliminares.

A protagonista seria Kristina Soderbaum, o símbolo sexual da época na Alemanha. Goebbels ordenou-lhe que interpretasse o papel da heroína. O filme teve o título de *Jude Süß*. Era um drama ambientado no século XVIII. A estória girava em torno de um judeu que se infiltrava na aristocrática sociedade alemã de Württemberg. Mediante uma série de artimanhas, o judeu conseguia fazer com que prendessem o marido da mulher ariana, a quem pretendia seduzir. No final da estória, o judeu era executado em praça pública (FERRÉS, 1998, p.191).

Este filme foi um sucesso de público, pois a sociedade alemã da época fez um paralelo entre Württemberg do século XVIII e a Alemanha nazista, e o sentimento antissemita aflorou-se ainda mais no povo ariano nesta ocasião. Esta experiência tornou evidente que as mensagens subliminares são mais bem assimiladas que as mensagens explícitas, como previa Goebbels. No final da Segunda Guerra Mundial<sup>8</sup>, próximo da derrota nazista, Goebbels se dedicou à criação de outro filme, em 1944. Era um drama histórico que reproduzia a heroica resistência alemã à invasão de tropas napoleônicas, muito superiores numericamente.

Goebbels tinha tanto interesse pelo filme que ordenou o retorno de 100.000 soldados do *front* para que atuassem como extras. Segundo Wilfred Von Oven, ajudante de Goebbels, este confessou que era mais importante que os soldados atuassem naquele filme do que lutassem no *front*. Uma demonstração a mais da eficácia da estratégia da propaganda.

---

<sup>8</sup> Para Israelian e Nikolaev (1965), a “Segunda Guerra Mundial”, ocorrida de 1939 a 1944, foi um conflito entre países com pretensões imperialistas, sendo estes países divididos em dois blocos: os países capitalistas e os países socialistas.

Mas não de uma propaganda racional, mas emocional, associativa (FERRÉS, 1998, p.192).

A partir desta síntese da relação entre o nazismo e o cinema, torna-se clara a influência dos meios de comunicação em massa perante a sociedade ao manifestarem ideologias, sobretudo se este processo for realizado de maneira subliminar. Esse tipo de mensagem chega aos cidadãos de maneira inconsciente, o que faz com que assimilem com mais facilidade o seu conteúdo, pois são atingidos por elas sem que anteriormente possam ter sustentado algum tipo de argumento contrário à ideologia transmitida.

### **Nicolau Ceaucescu e o Discurso Ideológico Explícito:**

Um outro exemplo muito significativo de como os meios de comunicação em massa podem interferir no futuro político de um Estado, é o caso da trajetória do ditador socialista romeno Nicolau Ceaucescu, que assumiu o governo da Romênia entre 1967 e 1989. Durante os anos de 1970, os romenos encantavam-se com as séries e filmes americanos, que lhes mostravam uma realidade paradoxal ao que presenciavam na Romênia. A liberdade e o consumo eram os principais expoentes da diferença entre a sociedade capitalista, representada pelos Estados Unidos através dos programas televisivos, e a ditadura socialista na qual viviam os romenos. Segundo Ferrés (1998, p.195):

Por meio destas séries, os romenos aprenderam a reconhecer e a amar um estilo de vida muito diferente do seu. Quando Peter Gilmore, o ator que protagonizou “The Onedin Line” entre 1971 e 1980, visitou a Romênia, foi recebido com um grande fervor popular.

Em 1983, Ceaucescu decidiu quitar toda a dívida externa da Romênia e, por consequência deste fato, o país atravessou um período de dificuldades econômicas. Houve racionamentos de alimentos e de vestuário e a televisão reduziu sua emissão à apenas duas horas diárias. Os programas ocidentais foram eliminados da programação da televisão romena, e em substituição intensificou-se a propaganda política, os cantos de glória e poemas para Ceaucescu e sua ideologia. Ao visitar a Coreia do Norte, também sob a ditadura socialista, Ceaucescu aderiu ao

exemplo daquele país e transformou as duas horas diárias de emissão televisiva da Romênia num período de transmissão de discurso ideológico explícito. Nota-se, assim, a semelhança entre a crença de Ceaucescu e a de Hitler, no sentido de que ambos acreditavam que o discurso político, ou mesmo a propaganda política, deveriam ser explícitos e, algumas vezes, até agressivos. Entretanto Hitler, ao contrário de Ceaucescu, mudou de opinião ao ser convencido por Goebbels que as mensagens implícitas eram muito mais influentes sobre os cidadãos que as mensagens explícitas que, por vezes, até exerciam resultado inverso, como foi o caso do efeito que o documentário nazista “O Judeu Eterno” causou na população ariana na ocasião do seu período de exibição.

Ceaucescu tentou a penetração através da propaganda, do discurso explícito. E fracassou. Enquanto as notícias e as séries estrangeiras ligavam-se aos interesses da população, a propaganda de Ceaucescu provocou rejeição. Tudo isso condicionado, é claro, pela situação social, econômica e política do país (FERRÉS, 1998, p.196).

Os romenos começaram a instalar antenas parabólicas clandestinas em suas residências, que captavam programas de televisão búlgaros e, por meio destes programas, tomaram conhecimento da queda do “Muro de Berlim”<sup>9</sup>, fato não revelado pelo governo romeno, pois representava o início do deterioramento do regime socialista. A queda do muro era almejada, principalmente, pelos habitantes da parte oriental de Berlim, que assim como os romenos, viviam sob a ditadura socialista. O povo romeno, após esse episódio, iniciou sua própria revolução, o que levou ao fuzilamento de Ceaucescu.

A responsabilidade pela trajetória política de Ceaucescu ter sido ceifada da forma como foi relatada, deve-se, em grande parte, ao uso que o ditador tentou fazer do meio de comunicação em massa mais importante da contemporaneidade, a televisão, pois da mesma forma que este meio pode influenciar os cidadãos de maneira positiva diante de uma determinada situação, também pode causar o efeito contrário.

---

<sup>9</sup> Segundo Greggi (2002), o “Muro de Berlim” foi construído para que houvesse uma separação entre a Alemanha Ocidental, capitalista, e a Alemanha Oriental, socialista.

Após esses dois relatos, torna-se clara a capacidade de influência que a mídia possui sobre a política, principalmente por ser a principal detentora das transmissões dos discursos políticos, o que significa que a mídia vem se firmando como um elemento de poder na sociedade.

### **Considerações Finais**

Em suma, observa-se que a mídia age como um elemento fortemente massificador da população, principalmente no que concerne à política, visto que os políticos utilizam os meios de comunicação em massa para alcançar o maior número de indivíduos possível. Apesar de, a exemplo do que ocorre no Brasil, os meios de comunicação em massa frequentemente pertencerem a instituições privadas, os políticos e a classe dominante em geral usam estes canais para transmitirem sua ideologia, na intenção de que, por meio de seu discurso, o *status quo* possa ser mantido.

Desta maneira, o papel da mídia e dos meios de comunicação em massa não se constitui apenas como o de transmissores de informações, papel este que lhes é inerente, mas atuam também como potenciais agentes influenciadores no cenário político da atualidade.

### **REFERÊNCIAS**

- ALVIM, Décio F. **História das Doutrinas Econômicas**. São Paulo: Saraiva, 1955.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Doutrinas e Filosofias Políticas**. São Paulo: Atlas, 2002.
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- CALAZANS, Flávio. **Propaganda Subliminar Multimídia**. São Paulo: Summus, 1992.
- CESÁRIO, Ana C. C.; NOLLI, Joana D. M. O Discurso Jornalístico Enquanto Prática Política Simbólica. **Revista da Área de Humanas**. Londrina, boletim 46, 2004.
- CHAUÍ, Marilena S. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CORRÊA, Manoel L. G. **Linguagem e Comunicação Social**. São Paulo: Parábola, 2002.

FAVARETTO, Vanessa G. **A Propaganda Política Nazista**. Trabalho de Conclusão de Curso. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2003.

FERRÉS, Joan. **Televisão Subliminar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FIORIN, José L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1997.

GAXOTTE, Piere. **A Revolução Francesa**. Porto Alegre: Tavares Martins, 1962.

GREGHI, Angélico D. **Uma Análise Crítica da Guerra Fria e a Simbologia do “Muro de Berlim”**. Trabalho de Conclusão de Curso. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2002.

ISRAELIAN, L.; NIKOLAEV, I. **La Segunda Guerra Mundial**. Buenos Aires: Cartago, 1965.

LEFEBVRE, Georges. **A Revolução Francesa**. São Paulo: Ibrasa, 1966.

LUKACS, John. **A Última Guerra Européia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Ideologia**. São Paulo: Global, 1997.

PETERSON, Jay W. J. T.; RIVERS, Willian L. **Os Meios de Comunicação e a Sociedade Moderna**. Rio de Janeiro: G.R.D, 1966.

SODRÉ, Muniz. **Televisão e Psicanálise**. São Paulo: Ática, 1987.

SPINDEL, Arnaldo. **O que é Comunismo**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1953.

\_\_\_\_\_. Arnaldo. **O que é Socialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUZA, Daniel de. **A Ideologia, os Ideólogos e a Política**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TOMAZI, Nelson D. et al. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

UNGARETTI, Carlos A. V. B. **O Uso da Propaganda Ideológica e da Mensagem Subliminar em Algumas Ações na Guerra do Golfo dos E.U.A.** Trabalho de Conclusão de Curso. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2005.

# CONSUMO SUSTENTÁVEL E MUDANÇA DE POSTURA DOS CIDADÃOS. REFLEXÃO SOBRE AS CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DO INSTITUTO AKATU

Daniela VIEGAS\*  
Dilma Dutra Borges de CASTRO\*\*

## Resumo:

O artigo objetiva incorporar na reflexão do consumo sustentável a questão ética na utilização de ferramentas como a educação, a lei e o marketing. Para tanto, leva-se em consideração o contexto histórico da questão ambiental, agravada pelo excesso de consumo, elevada a padrões insustentáveis à vida no planeta. Com base na retrospectiva histórica e na conceituação do consumo sustentável, procura-se compreender a mudança de comportamento em sua complexidade. A metodologia utilizada, além de fazer uma revisão da literatura sobre o tema, procura caracterizar nas campanhas do Instituto AKATU, suas contribuições para o processo de mobilização social, de modo a promover a conscientização e fazer frente aos efeitos negativos que o atual padrão de consumo impõe ao Meio Ambiente, a sociedade e aos indivíduos.

**Palavras-chave:** *Consumo; Consumo sustentável; Problemas ambientais; postura ambiental; Instituto AKATU.*

## SUSTAINABLE CONSUMPTION AND CHANGE IN CITIZENS' ATTITUDE: CONSIDERATIONS ABOUT THE AKATU INSTITUTE ADVERTISEMENTS.

### Abstract:

This paper aims to incorporate into the reflection about sustainable consumption the ethical issue regarding the use of tools such as education, law and marketing. To achieve this goal, the historical context of the environmental issue is considered, which is aggravated by over-consumption increased to unsustainable patterns of life on the planet. Based on historical retrospective and on conceptualization of sustainable consumption, this paper attempts to understand the change of behavior in its complexity. The methodology used in the campaigns of the AKATU Institute, besides reviewing the literature on the subject, characterizes the contributions to the process of social mobilization in order to promote awareness and tackles the negative effects that the current pattern of consumption imposes on the environment, society and individuals.

**Keywords:** *Consumption; Sustainable consumption; Environmental problems; Environmental attitude; AKATU Institute.*

---

\* Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UMA. E-mail: [danieladvc@yahoo.com.br](mailto:danieladvc@yahoo.com.br)

\*\* Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UMA. E-mail: [dilmadu@bol.com.br](mailto:dilmadu@bol.com.br)

## **Introdução:**

O padrão de desenvolvimento da sociedade contemporânea caracteriza-se centralmente pela exploração excessiva e constante dos recursos naturais, pela geração maciça de resíduos e pela crescente exclusão social. Constata-se um impasse entre Meio Ambiente e desenvolvimento, ao não se estabelecerem patamares sustentáveis de produção e consumo. Somam-se a esses fatores o desperdício de energia e as agressões ao Meio Ambiente. Essa lógica da sociedade é insustentável devido aos próprios limites ambientais. De acordo com Mattar numa entrevista a André Trigueiro (2005, p. 26) “estamos consumindo 20% a mais do que a Terra consegue sustentar”.

As consequências envolvem exaustão da capacidade de regeneração ambiental, diminuição da biodiversidade, problemas na saúde pública e um esgotamento natural de difícil reversão. Catástrofes ambientais podem ser observadas em todos os lugares do planeta, impactando a vida das pessoas da flora e da fauna. Algumas florestas cederam espaço para a criação de gado e para a agricultura; a exploração do petróleo contaminou terras, rios e mares e a extração de minério afetou, de forma irreversível, paisagens e espaços de sobrevivência.

Os problemas relacionados com o aumento da população mundial envolvem discussões sobre a poluição e, até mesmo, debates sobre a falta de alimento no planeta. Outro agravante são os milhões de toneladas de lixo produzidos diariamente pelas cidades brasileiras. De acordo com dados do Compromisso Empresarial para Reciclagem (CEMPRE, 2008), associação sem fins lucrativos dedicada à promoção da reciclagem, a geração de lixo urbano no Brasil está em torno de 140,000 t/dia. Os aterros já não conseguem absorver tamanho volume de dejetos, fato que se agrava, sobretudo, pelo crescimento do consumo no Brasil. O manejo inadequado de resíduos sólidos gera desperdícios, constitui ameaça à saúde pública e agrava a degradação ambiental, comprometendo a qualidade de vida da sociedade.

Pesquisa nacional do Instituto de Estudo da Religião (ISER) de 2008 revela que, embora as lideranças brasileiras entendam a relevância da temática ambiental, elas admitem que conhecem pouco sobre o

assunto, apesar da quantidade de informações que têm acesso. A pesquisa, que entrevistou 210 lideranças de setores da sociedade – mídia, Congresso Nacional, sociedade civil, organizações não governamentais, meio científico, setor privado e agências governamentais – também mostrou que, ao mesmo tempo em que essas lideranças consideram o problema muito importante para o seu setor de atuação, podendo afetar políticas, consumo e negócios, não indica quem irá assumir os custos da sustentabilidade. A maioria absoluta dos entrevistados remete ao governo a responsabilidade de iniciar um processo de engajamento dos demais setores, com definição de políticas públicas e, desta forma, assumir metas de redução de emissão de carbono, estabelecer uma política nacional do clima, agenda de preservação e prevenção da destruição da Amazônia, transição nas formas de produção e de consumo e política energética.

Uma análise da questão no Brasil indica que um dos impasses existentes está no campo da conscientização e mobilização da sociedade em torno de soluções para minimizar os impactos ambientais. A solução terá que vir por ruptura e não por melhorias contínuas. O planeta está chegando aos seus limites e apresenta sinais diários de colapso. A reflexão sobre os problemas ambientais deve ampliar o enfoque para demonstrar que a abrangência é mais ampla do que economizar energia elétrica, diminuir o consumo de água ou de combustível ou reciclar lixo. O conceito da sustentabilidade deve equilibrar, em igual importância, o economicamente viável, o socialmente justo e o ecologicamente correto.

Os caminhos da solução passam por inovações tecnológicas, transformação do processo de produção, reformulação educacional, mudanças de atitude, informação e comunicação, planejamento e ações que visem a melhorias tanto para o ambiente atual, quanto para as gerações futuras.

Neste sentido, são objetivos deste trabalho: compreender o consumo sustentável no contexto da discussão atual, enfatizando a utilização da lei, da educação e do marketing como ferramentas que contribuem para a mudança de atitude dos cidadãos; contribuir para uma

reflexão a respeito do consumo, a partir da sua relação histórica com as questões ambientais.

Metodologicamente, a apresentação deste trabalho foi equacionada em quatro momentos de abordagem: no primeiro, faz-se uma retrospectiva histórica para relacionar o excesso de consumo e as questões ambientais e, em seguida, conceituar consumo sustentável. No terceiro momento, enfatiza-se a questão da consciência ambiental e a mudança de postura e, por último, apresenta-se o estudo de caso o Instituto AKATU, especialmente suas campanhas publicitárias informativas e motivacionais, nas quais são tecidas as considerações finais sobre o tema proposto.

### **Excesso de consumo, grave problema ambiental**

As décadas de 50 e 60 se caracterizaram por um impulso produtivo, estimulado pelos avanços tecnológicos. A agricultura e a extração de matérias-primas se transformam em atividades de escala industrial. Nessa época, os efeitos do processo produtivo sobre o Meio Ambiente e a saúde humana começam a se tornar evidentes.

Salientaram-se os crescentes problemas atmosféricos dos grandes centros urbanos mundiais; a poluição dos rios pelos dejetos industriais, as manifestações de erosão e da perda de fertilidade do solo, o assoreamento dos rios, o comprometimento dos recursos hídricos, dentre outros, que representam uma variedade de indícios, consequências do modelo de desenvolvimento econômico adotado. Estes efeitos nocivos começaram a ser debatidos em fóruns mundiais e a se constituir em denúncias de pessoas e de organizações.

Raquel Carson (1965), jornalista americana, descreve em seu livro *Primavera Silenciosa*, o descuido e a irresponsabilidade do setor produtivo, levando a público o problema dos pesticidas na agricultura e chamando a atenção para o desaparecimento de espécies. Este livro tornou-se um clássico do ambientalismo, pois provou cientificamente, pela primeira vez, os efeitos negativos da ação desordenada do homem sobre o Meio Ambiente.

A década de 70 é marcada também por avanços na conceituação de Educação Ambiental (EA), inicialmente definida pela *International Union for the Conservation of Nature* (IUCN), citada por Dias (2004, p. 98) como processo de reconhecimento de valores e “desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à compreensão e apreciação das inter-relações entre o homem, a cultura e o seu entorno biofísico”. Em seguida, a Conferência de Tbilisi, em 1977, incorpora uma nova dimensão do conceito de EA, associando-o à prática, enfatizando o enfoque interdisciplinar, a participação ativa e a responsabilidade de cada indivíduo e da coletividade.

Essas preocupações desencadearam a realização de dois eventos de repercussão mundial na década de 70: o Relatório do Clube de Roma e a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente em Estocolmo, Suécia. Este último, em 1972, foi de larga importância para o surgimento das políticas de gerenciamento ambiental no mundo todo, no sentido de amenizar o impacto da industrialização sobre o ambiente natural. “A Conferência reconheceu o desenvolvimento da educação ambiental como elemento crítico no combate à crise ambiental que se descortinava, recomendando a discussão pública, o treinamento de professores e o desenvolvimento de novos recursos e métodos.” (INSTITUTO AKATU, 2002).

Este encontro gerou controvérsias, uma vez que os países industrializados foram acusados de querer limitar os programas dos países em desenvolvimento, usando como desculpa a poluição. Logo em seguida, a discussão se realiza em Belgrado, sobre as disparidades entre os países do Norte e do Sul e sua crescente perda da qualidade de vida. Manifestaram, por meio de uma carta, “a necessidade do exercício de uma nova ética global, que se preocupasse com a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e da dominação e exploração humana.” (Dias, 2004, p. 80)

Após alcançar o campo político, o discurso ecológico atingiu o meio empresarial, cujo impulso foi o processo de reestruturação do capitalismo, que se renovou com a globalização. A crítica ao

consumismo cresceu e tornou-se urgente a preservação para o atendimento das necessidades humanas.

Em 1972, o Clube de Roma divulgou o relatório “Os Limites do Crescimento” apontando a limitação dos padrões de desenvolvimento econômico, partindo de cinco fatores: o alto crescimento demográfico, a mecanização da agricultura, a finitude dos recursos da natureza, o aumento da produção industrial e a poluição gerada por cada um desses processos. A racionalidade ecológica, todavia, negava a racionalidade econômica do capitalismo. Desta forma, evidenciava-se a denúncia ao crescimento material da sociedade, que se tornava mais rica e poderosa, sem levar em conta o custo final desse crescimento.

Como consequência desses fatos, iniciou-se a mudança no padrão de produção com o investimento em tecnologias limpas – substituição de sistemas de energia e de matérias-primas, reduzir o desperdício da produção. Mas era necessário incentivar a demanda pelas tecnologias ecológicas, o que se traduziu no chamado “consumo verde”, ou seja, valorização, por parte do consumidor, de produtos e serviços cuja produção e distribuição não afetam o Meio Ambiente. A questão principal, a finitude dos recursos naturais, não tinha a devida consideração: houve apenas um adiamento das consequências dos excessos de produção e consumo. Diante desse cenário, na década de 90, várias discussões internacionais foram propostas em busca de uma solução para resolver os constrangimentos ambientais.

A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, ficou conhecida por seus objetivos de promoção do desenvolvimento sustentável e da eliminação da pobreza nos países em desenvolvimento. Reforçou a necessidade de concentração de esforços para erradicar o analfabetismo ambiental e melhorar a capacitação de recursos humanos para a área. Com a participação de lideranças empresariais e religiosas, movimentos sociais e organizações não governamentais para discutirem alternativas para a questão ambiental, a Rio-92 teve o mérito de gerar a Agenda 21, um documento contendo os compromissos para mudança do padrão de desenvolvimento.

Ao considerar o processo de globalização, duas questões passaram a merecer a preocupação dos cientistas mundiais: uma está direcionada à capacidade de suporte da terra e, a outra, à viabilidade biológica da espécie humana. Os padrões de consumo socializaram-se no mundo todo, de modo que as mesmas categorias de recursos são exploradas, sem observância da sua capacidade de regeneração. De outro lado, é crescente a perda da diversidade cultural, pois se diluem as fronteiras, encurtam-se as distâncias, disseminam-se conteúdos, modos de vida, formas de lazer originariamente da cultura americana, que é projetada no mundo todo. Estabelecida essa condição na forma de pensar e agir das pessoas, firma-se o poder de pressão de consumo sobre os recursos naturais, causando estresse no planeta. Contra essa realidade, a sensibilização das pessoas ainda é incipiente e a emergência é um fato.

Na previsão de Kennedy (1993) apud Dias (2004) estas mudanças são tão complexas que exigirão reeducação da humanidade, o que significa desenvolver uma sociedade humana sustentada com novos valores.

A partir de 1995, a ONU passou a defender oficialmente a ideia do Consumo Sustentável, determinando mudanças no sistema produtivo. O conceito de “consumo verde” é substituído por uma definição do consumo orientada pelos eixos: social, ambiental e ético. Na primeira perspectiva, questionam-se as desigualdades sociais, defendendo um padrão de consumo que atenda às necessidades básicas de todos, sem causar dano ecológico. Na esfera ambiental, o ciclo de vida do produto é repensado, desde a definição das matérias-primas até o processo do descarte. A questão ética vislumbra a preocupação com as gerações futuras.

### **Consumo sustentável**

A demanda global por recursos naturais se origina de uma estrutura econômica cuja base é a produção e o consumo em largas escalas. Essa lógica da sociedade de consumo, criada a partir da Revolução Industrial, substitui a organização da sociedade de subsistência, centrada no atendimento das necessidades vitais. O

produtivismo e o consumismo desenfreados, porém, são insustentáveis devido aos próprios limites ambientais.

De acordo com Dias (2008), foi a partir da década de 90 que a percepção do impacto ambiental dos altos padrões de consumo se intensificou, gerando um realinhamento do pensamento ambientalista. Segundo Fátima Portillo (2005, p. 26), a redefinição se deu “através de um segundo deslocamento, desta vez de uma preocupação com os “problemas ambientais relacionados à produção” para uma preocupação com os “problemas ambientais relacionados ao consumo”. No entanto, para se obter o desenvolvimento sustentável do planeta é preciso introduzir mudanças nos padrões de produção e também de consumo.

O consumo sustentável identifica soluções possíveis para desequilíbrios sociais e ambientais por meio de uma postura mais consciente e responsável dos indivíduos. Ele está relacionado à produção e distribuição, utilização e rejeição de produtos e serviços, e apresenta uma nova forma de pensar a vida. Seu objetivo é garantir que as necessidades da sociedade sejam atingidas, evitando o consumo perdulário e contribuindo para a proteção do Meio Ambiente.

O conceito de consumo sustentável deriva do termo desenvolvimento sustentável, construído a partir da Agenda 21, na Rio-92 (DIAS, 2008). Esse documento contempla um capítulo inteiro sobre as “Mudanças dos padrões de consumo”, definindo as bases para a construção de padrões mais sustentáveis de consumo, propondo como objetivo:

- a) Promover padrões de consumo e produção que reduzam as pressões ambientais e atendem às necessidades básicas da humanidade;
- b) Desenvolver uma melhor compreensão do papel do consumo e da forma de se implementar padrões de consumo mais sustentáveis. (ONU 2003 in DIAS, 2008, p. 37)

De acordo com o Guia de Formação para o Consumo Sustentável elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), o conceito de consumo sustentável é complexo, mas a maior parte das definições apresenta características comuns como:

satisfazer as necessidades do Homem; fornecer uma boa qualidade de vida através de níveis de vida decentes; partilhar os recursos entre ricos e pobres; atuar com respeito pelas gerações futuras; consumir de forma atenta, respeitando o impacto para toda a vida; minimizar a utilização, desperdício e poluição dos recursos. (UNESCO, 2002).

Para a ONU, “o consumo sustentável significa que as necessidades de bens e serviços das gerações presentes e futuras se satisfazem de tal modo que possam sustentar-se desde o ponto de vista econômico, social e ambiental” (ONU, 2003 in DIAS, 2008).

Neste estudo, foi abordado o conceito de consumo sustentável, em detrimento de outros, como consumo verde, ético ou consciente, por considerá-lo um termo mais amplo, que engloba inovações tecnológicas e mudanças nas opções individuais, enfatizando ações coletivas e mudanças políticas, econômicas e institucionais para contribuir com padrões de consumo mais sustentáveis.

### **Consciência ambiental e mudança de postura**

Certos de que os atuais padrões de consumo representam um dos principais motivos da crise ambiental, os consumidores são os atores fundamentais para sua superação (DIAS, 2008). Assim, algumas reflexões em torno do tema se tornam oportunas. Antes de sair às compras, o consumidor deveria se perguntar: esse produto ou serviço é realmente necessário? É um produto econômico? Polui? É reciclável? Suas matérias-primas são retiradas do Meio-Ambiente sem agredi-lo? Ele é seguro? O produtor respeita os direitos dos trabalhadores? A empresa respeita os direitos do consumidor?

A promoção do consumo com consciência de seu impacto e voltado à sustentabilidade não trata apenas da forma como se produz e consome, mas também de como os custos humanos e sociais são considerados. Consumir conscientemente engloba a promoção da justiça social, o respeito aos direitos humanos, sociais e econômicos. De acordo com o Instituto AKATU,

o consumidor consciente busca o equilíbrio entre a sua satisfação pessoal e a sustentabilidade do planeta, lembrando que a sustentabilidade implica em um modelo ambientalmente correto, socialmente justo e economicamente viável. (INSTITUTO AKATU, 2008)

A prática do consumo consciente é uma escolha pelo protagonismo da própria existência. No Brasil, vários estudos indicam mudanças de atitude da população em torno das questões ambientais. Pesquisa divulgada em março de 2006 pelo Ministério do Meio Ambiente, em parceria com o Instituto de Estudos da Religião (ISER) aponta que a conscientização do brasileiro em relação ao meio ambiente aumentou 30% nos últimos 15 anos (MENDES, 2006). De acordo com o estudo, o aumento da consciência, no entanto, não é acompanhado de um crescimento significativo das atitudes em prol do Meio Ambiente, sendo que o perfil do cidadão mais preocupado é ainda o de alta escolaridade e renda e morador de centros urbanos.

O princípio utilizado para a questão do volume e descarte dos resíduos sólidos, os três Rs – reduzir (a quantidade de lixo), reutilizar (o produto, para não precisar descartá-lo) e reciclar (processar novamente o produto, após sua utilização) – passam por uma ampliação a partir da necessidade da conscientização ambiental. A discussão evoluiu para o estabelecimento dos 5Rs: repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar. A inserção do conceito “repensar” em primeiro lugar na cadeia eleva a conscientização a um novo patamar. É preciso repensar os modos de produção e as reais necessidades de consumo. Em segundo lugar, introduz-se o conceito de “recusar”, ou seja, antes de consumir, é necessário adotar uma postura diferenciada, recusando produtos descartáveis, optando por produtos reciclados.

A partir dessas reflexões, é possível perceber que o alcance do consumo sustentável está diretamente relacionado com uma mudança de postura na sociedade, com a adoção de atitudes ambientalmente éticas, que podem ser obtidas por meio da educação, do marketing ou por instrumentos legais.

Segundo Rothschild (2002, p.42) , “A educação é o conjunto das mensagens que tentam informar e/ou persuadir um público-alvo a se

comportar voluntariamente de determinada maneira. Essas mensagens não fornecem, por si só, recompensa ou punição de forma imediata e/ou direta”. Para o autor, conscientizar por meio da educação é admissível, quando as externalidades são baixas.

Podem ser vistas como atitudes antiéticas e ineficazes se as externalidades resultantes forem altas. Em último caso, uma administração mais rígida pode ser exigida. Se assumirmos que a maioria das pessoas é racional e age em benefício próprio em relação à maior parte das questões na maior parte do tempo, aí pode ser difícil modificar a maioria dos comportamentos existentes, uma vez que tais comportamentos refletem escolhas em benefício próprio feitas anteriormente e de maneira racional. (Rothschild, 2002, p. 42).

Como resultado, a educação pode não ser totalmente capaz de conduzir uma mudança de postura significativa. Nesses casos, segundo o autor, a gestão comportamental pode necessitar mais da lei e do marketing.

A lei “refere-se à utilização da coerção para forçar o comportamento desejado (...) ou à ameaça da utilização de uma punição para desencorajar comportamentos inadequados (por exemplo, multas pelo despejo de lixo em local indevido)” (ROTHSCHILD, 2002, p. 35). De outro modo, a lei favorece, ainda, soluções de marketing para aumento ou diminuição de transações comerciais, utilizando-se, respectivamente, os subsídios de preços ou os impostos. Entretanto, a lei é oportuna, quando os efeitos das externalidades forem altos. Do contrário, pode ser considerado antiético suprimir as liberdades e direitos dos indivíduos. “Se o livre-arbítrio estiver conjugado com um mínimo de coerção, então devemos resistir à utilização da lei, uma vez que ela restringe a liberdade. (ROTHSCHILD, 2002, p. 43). Como resultado, a administração da conduta vai depender do marketing e da educação.

O marketing “diz respeito ao conjunto de tentativas de administrar o comportamento humano mediante a oferta de incentivos de reforço positivos e/ou consequências para o Meio Ambiente” (DIAS, 2007). A relação entre ambiente favorável e postura adequada pode ser

desenvolvida explorando-se as vantagens comparativas de: produtos e serviços, custo-benefício e canais de distribuição (disponibilidade do produto ou serviço em cada lugar).

Em muitas condições, o marketing oferece a melhor combinação de eficácia, eficiência e ética. O marketing acomoda o utilitarismo. De acordo com os economistas, o bem maior acontece quando todos escolhem em benefício próprio um mercado livre fundamentado em trocas. A soma das decisões individuais pode gerar o bem maior. (ROTHSCHILD, 2002, p. 52)

O marketing pode criar um ambiente de escolha que equilibre o interesse particular do indivíduo e as metas das empresas. Desta forma, ele não restringe o livre-arbítrio. Para Dias (2007), pode ser uma opção eticamente válida para induzir mudanças de atitude e adoção de novos valores para o cenário de sustentabilidade. Nesta concepção pode ser um aliado importante, desde que leve em consideração não apenas o ciclo de vida do produto, mas também as consequências de sua utilização para o meio ambiente. Assim, as campanhas de incentivo ao consumo devem pautar-se numa ética que considere um futuro sustentável.

E, nesse sentido, os aspectos da comunicação ganham relevância, na consideração do seu poder de mobilização social que constitui a possibilidade de indução a novas condutas.

Regina César citada por Kunsch (2007, p.36) confirma que a comunicação “problematiza a realidade dos movimentos sociais e da comunidade, a fim de torná-los partícipes de sua transformação”.

Uma das múltiplas instâncias pelas quais o homem pode exercer o direito e o dever de participar da vida comunitária é a comunicação social (PERUZZO, 1998). Segundo a autora (1998, p.276), “dentro de toda uma dinâmica histórica, instituições, grupos e movimentos sociais das classes subalternas vêm constituindo um processo de auto-organização e de comunicação. (...) Sua meta é, em última instância, contribuir para a transformação da sociedade.”

Para que a mobilização aconteça, são necessárias ações comunicacionais para sustentar e dar visibilidade aos movimentos sociais.

A mobilização constitui-se através de uma contínua formulação estratégica de ações de comunicação que sejam capazes de sustentar uma legitimidade pública (através da visibilidade), como também de sustentar vínculos de confiança que mantêm a cooperação, que depende de uma capacidade de realimentar continuamente o debate público e reforçar os laços de identificação e de pertencimento dos sujeitos mobilizados. (HENRIQUES, 2005, p. 12)

O processo de mobilização social requer o compartilhamento de visões e informações, “o que envolve ações de comunicação em sentido amplo e é por intermédio do discurso que se veiculam os projetos políticos e as visões de futuro capazes de amalgamar uma pluralidade de indivíduos em uma vontade coletiva” (KUNSCH, 2007, p. 96).

A motivação de uma conduta leva em consideração o desejo de se atingir um objetivo, desde que ele atenda aos interesses pessoais próprios e apresente um cenário favorável à mudança. Por fim, a atitude considera a capacitação de um indivíduo para resolução de problemas, para que ele esteja apto a romper com um hábito culturalmente arraigado ou contrapor-se aos argumentos da sua comunidade.

Neste contexto, insere-se o exercício da cidadania, garantido pelo direito à informação e acesso às tecnologias de forma a viabilizar o desenvolvimento sustentável. Tornam-se estes os pilares de formação da nova consciência em nível planetário com vistas a uma visão multiescalar. A partir deste ponto, firma-se o propósito de uma relação sustentada entre ambiente e sociedade, cada vez mais focada na disseminação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para mudar comportamentos e estilos de vida na busca pela sustentabilidade.

A noção de cidadania contemporânea significa um processo de aprendizado social e de construção de novas formas de relações sociais e práticas políticas concretas. Canclini (1996) sugere um encontro consolidado do consumo e da cidadania, percebendo-os como práticas sociais que geram sentido de pertencimento. O mercado seria não somente um espaço de troca de mercadorias, mas parte de interações socioculturais mais complexas, pois o consumo não significaria apenas posse individual de objetos, mas apropriação coletiva. O autor estuda os impactos do aumento da participação popular por meio do consumo para

a cidadania, apontando para a possibilidade de formação de ‘consumidores-sujeitos-cidadãos’, vivificando as oportunidades para a cidadania se fortalecer nas ações cotidianas, como as práticas de consumo (PORTILHO, 2005).

Dessa questão surge a necessidade de se pensar nos instrumentos de comunicação como elementos para contribuir com a produção de novos fazeres e sentidos, entendendo sentido como uma construção social, um empreendimento coletivo e interativo, para promover a mobilização e a participação popular. Como afirmam Henriques e Braga (2000), a mobilização social é um processo que se constrói por meio da intervenção da comunicação, que estabelece fluxos para criação da co-responsabilidade dos cidadãos com as causas sociais. Nesse contexto, a comunicação social não buscaria somente convocar os indivíduos e despertar a adesão, mas suscitar ações que se desdobrariam em outras, mais participativas, solidárias e políticas. O desafio, portanto, não é apenas comunicar para espectadores passivos, mas educá-los para a construção de novos sentidos, transformando os indivíduos em atores, sujeitos e cidadãos.

### **Cenário de análise: campanhas publicitárias do Instituto Akatu**

O Instituto AKATU é uma organização não governamental que foi criada com a finalidade de educar e mobilizar a sociedade para o consumo consciente. A palavra AKATU vem do tupi e significa ao mesmo tempo, ‘semente boa’ e ‘mundo melhor’, traduzindo a ideia de que o mundo melhor está contido nas ações de cada indivíduo. No intuito de conscientizar e mobilizar o cidadão brasileiro para o seu papel protagonista, enquanto consumidor, na sustentabilidade da vida no planeta, o Instituto utiliza de várias ferramentas. Uma delas, presente em seu site, são as campanhas publicitárias.

O conjunto de peças publicitárias, veiculadas na TV, rádio, internet, outdoor, jornais e revistas, identificado como “Movimento CUIDE”, objetiva disseminar o conceito e estimular a prática do consumidor consciente, mostrando o ato do consumo como um ato de cidadania. O seu lançamento na edição de verão 2004/2005 no evento

São Paulo Fashion Week, teve a venda de sacolas (“ecobags”) como peças-símbolo do movimento. A campanha desenvolve vários temas como: uso racional da água e dos alimentos, maneira correta de descartar o lixo, responsabilidade social empresarial, a ilegalidade da pirataria, atitudes responsáveis e valores que transformam o mundo.

Foram selecionados para estudo e reflexão aqueles anúncios que se diferenciam dos temas das campanhas mais comuns como uso da água e do lixo, presentes em outras produções midiáticas e que apresentam um apelo especial à dimensão afetiva e emocional, além da racional.

O anúncio “FAVELA” desperta a consciência para o que está errado na sociedade, mas que comumente se acostuma a ver e a compreender no campo das coisas certas. Traz a foto de uma favela em posição invertida acompanhada do texto: “A falta de consciência não deixa você perceber que o mundo está de cabeça para baixo. Como essa foto.” Induz a repensar o olhar sobre a realidade, senti-la, no sentido de perceber além do óbvio. Ou seja, quantas coisas erradas fazem os consumidores e, de tanto fazê-las, não as percebem criticamente. A necessidade de mudança evidencia-se de modo provocante. Deste modo, faz-se mídia inteligente, que ensina a pensar.

Outra peça, com o texto “Palavras ao vento”, utiliza os recursos das tecnologias digitais para dizer que o consumidor consciente, ao realizar uma compra, tem o poder de melhorar o mundo. A produção das imagens sensibiliza ao mostrar o nascimento de uma flor, de solo árido, cujas pétalas soltas codificam as palavras: mundo melhor, respeito, semente boa, equilíbrio, compartilhar, planeta, compra, vida, recursos naturais, consciente, consumo. Uma construção sensível de conceitos que relacionam a busca do equilíbrio entre a satisfação pessoal, a preservação do meio-ambiente e o bem-estar social.

Ao anunciar “Consuma sem limites o que vem do coração”, a mensagem transmitida vai além da consciência de comprar um produto ou serviço, escolher que tipo de empresa se quer na sociedade, assumir a responsabilidade de um consumidor cidadão, atento às ações e valores que preza. Mostra que há outra consciência: aquela que diz respeito a coisas boas, que tornam as pessoas felizes e melhores. Elas não são bens

que podem ser comprados e vendidos, relacionam-se a valores, atitudes, sensibilidades e emoções que não têm preço, mas valem muito. Estas podem ser consumidas exageradamente: o amor, a amizade, o carinho, a sensibilidade, a compaixão, a responsabilidade, a justiça e outras, pois têm um estoque inesgotável.

Enquanto hoje a maior parte das campanhas apresenta uma inversão completa de valores que bombardeia o consumidor, com promessas de um futuro cheio de ‘sucesso e prazer’ de possuir bens materiais, trabalhos dessa natureza primam por estimular educativamente novas relações do homem com a natureza, o meio ambiente e a sociedade.

É de fundamental importância reconhecer o valor educativo desta estratégia de grande alcance utilizada pelo Instituto, pois os diversos ambientes, informais e formais podem utilizar as peças pedagogicamente para sensibilização das pessoas.

As campanhas são instrumentos dos quais o marketing se utiliza para informar, mobilizar e motivar as pessoas em torno de uma causa, a educação integra-se a ela com o objetivo de desenvolver a capacidade de raciocinar e argumentar sobre os valores, considerando sua dimensão afetiva e emocional, pois é por esta via que se alcança o sentimento de responsabilidade diante de situações que não afetam somente a pessoa, mas também os outros. Enfim, esse é o percurso capaz de mobilizar os recursos pessoais que dão sentido aos problemas, para que as pessoas sintam-se envolvidas neles. Este é o caminho da aprendizagem na construção de valores. Não basta defender no discurso alguns princípios do que é ser bom consumidor nos tempos atuais, é necessário que haja envolvimento afetivo e emocional para que as pessoas ajam de maneira coerente com o que pensam, e sejam, realmente, consumidores conscientes.

A influência das campanhas poderia ser potencializada pela ação educativa nos espaços escolares, desenvolver uma visão crítica das mensagens e, por meio delas, aprender a identificar os problemas ambientais, perceber a interdependência dos fenômenos, eventos e ações mundiais, acreditar na força das ações cotidianas e no poder que cada um

tem para fazer mudanças e finalmente, empreender atos de cidadania, mobilizando a coletividade para fazer a diferença. Assim, o compromisso ético do marketing e da educação estaria se cumprindo. Caminhariam juntos para despertar nos cidadãos a consciência do seu poder transformador e da convivência harmônica na construção de uma cultura da sustentabilidade.

## REFERÊNCIAS

- CANCLINI, Nestor. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- CAVALCANTI, Marly (org.). **Gestão Social, Estratégias e Parcerias**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CEMPRE (Compromisso Empresarial para a Reciclagem). **Pesquisa Ciclosoft 2008**. Disponível em <[http://www.cempre.org.br/ciclosoft\\_2008.php](http://www.cempre.org.br/ciclosoft_2008.php)>. Acesso em 10 set 2008.
- DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- DIAS, Reinaldo. **Marketing Ambiental: Ética, Responsabilidade Social e Competitividade nos Negócios**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRIMBERG, E e BLAUTH, P. (Org.) **Coleta Seletiva de Lixo: Reciclando Materiais, Reciclando Valores**. São Paulo, Pólis, 1998.
- GRUN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- HENRIQUES, Márcio S. **Comunicação, comunidades e os desafios da mobilização social**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28, 2005, Rio de Janeiro. Disponível em <http://repositorio.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/18042/1/R0941-1.pdf>. Acesso 13 mar. 2008.
- HENRIQUES, Márcio S.; BRAGA, Clara. S. **Planejamento de comunicação para a mobilidade social: em busca da co-responsabilidade**, 2000. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/indexbp.html>> Acesso em: 20 abr. 2008.

INSTITUTO AKATU. Diálogos Akatu. **A gênese do consumo consciente**. Nº 1. 2002. Disponível em <[http://www.akatu.org.br/akatu\\_acao/publicacoes/reflexoes-sobre-o-consumo-consciente/dialogos-akatu-no1](http://www.akatu.org.br/akatu_acao/publicacoes/reflexoes-sobre-o-consumo-consciente/dialogos-akatu-no1)>. Acesso 24 ago 2008.

\_\_\_\_\_. Apresenta informações e publicações sobre consumo consciente. 2008. Disponível em: <[http://www.akatu.org.br/consumo\\_consciente](http://www.akatu.org.br/consumo_consciente)>. Acesso 24 ago 2008.

ISER. **O que as lideranças brasileiras pensam sobre as mudanças climáticas e o engajamento do Brasil. 2008**. Disponível em: [http://www.iser.org.br/RELATORIO\\_DIVULGACAOISERPESQUISAMUDCLIMATICAS.pdf](http://www.iser.org.br/RELATORIO_DIVULGACAOISERPESQUISAMUDCLIMATICAS.pdf). Acesso em 19 set 2008.

KUNSCH, Margarida M. K. e KUNSCH, Waldemar L. (Org.). **Relações Públicas Comunitárias**. São Paulo: Summus, 2007.

MENDES, Daniela. Pesquisa mostra crescimento da consciência ambiental no Brasil. **Ambiente Brasil**. 2006. Disponível em <http://noticias.ambientebrasil.com.br/noticia/?id=24797>. Acesso em 27/08/2008.

PERUZZO, Cicilia M. K. **Comunicação nos Movimentos Populares: A participação na construção da cidadania**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PORTILHO, Fátima. **Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROTHSCHILD, Michael L. Considerações éticas quanto à utilização das técnicas de marketing para a administração de saúde pública e de questões sociais. In: ANDREASEN, Alan R. **Ética e Marketing Social**. Tradução de Bazán Tecnologia e Lingüística. São Paulo: Futura, 2002, p. 33 a 56.

TRIGUEIRO, André. **Mundo sustentável: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação**. São Paulo: Globo, 2005.

UNESCO e PNUMA. **Guia de Formação para o Consumo Sustentável. 2002**. Disponível em: [http://www.brasilpnuma.org.br/pordentro/guia\\_consumo.pdf](http://www.brasilpnuma.org.br/pordentro/guia_consumo.pdf). Acesso em 10/08/2008.